

Andressa Florcena Gama da Costa
Klinger Teodoro Ciríaco
Natiele Silva Lamera
(Orgs.)



Prefácio
Carlos Marcelo García

PESQUISAS COM
PROFESSORES
INICIANTES NO

BRASIL

**Pesquisas com
professores iniciantes no Brasil:
diálogos em diferentes contextos**



Pedro & João
editores

**Andressa Florcena Gama da Costa
Klinger Teodoro Ciríaco
Natiele Silva Lamera
(Organizadoras e organizador)**

**Pesquisas com
professores iniciantes no Brasil:
diálogos em diferentes contextos**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Andressa Florcena Gama da Costa; Klínger Teodoro Círiaco; Natiele Silva Lamera [Orgs.]

Pesquisas com professores iniciantes no Brasil: diálogos em diferentes contextos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 289p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1484-9 [Impresso]

978-65-265-1485-6 [Digital]

1. Pesquisas em Educação. 2. Professores iniciantes. 3. Educação no Brasil. 4. Diálogos. I. Título.

CDD – 370

Capa: Rebeca Souza de Miranda e Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

PRÓLOGO

Carlos Marcelo García
Universidad de Sevilla

Enseñar siempre ha sido una profesión compleja. Como la mayoría de las profesiones que trabajan con personas, los procesos de acceso, socialización, comprensión de la cultura profesional, aprendizaje de las competencias básicas, desarrollo de una ética profesional, suponen todo un desafío para los nuevos integrantes de la profesión.

Hace casi 50 años, Dan Lortie se atrevió a indagar en las características de la profesión docente. Una profesión caracterizada por el aislamiento y el aprendizaje basado en la práctica. Una profesión que se aprende en la práctica y en la que está mal visto pedir ayuda y mucho menos observar a otros docentes. En esta profesión los docentes se han insertado intentando sobrellevar las dificultades propias de acceder a un mundo familiar y desconocido a la vez. Familiar por las miles de horas de observación de docentes como estudiantes y desconocido por la falta de experiencia práctica docente.

Los primeros años como docente son fundamentales en el proceso de convertirse en profesor. En mi trayectoria como investigador fue algo que entendí desde el principio. Allá por 1990, en España (y también en América Latina) pocas investigaciones se habían desarrollado en relación con el profesorado que empieza a enseñar, llámese principiante, iniciante, novel, de nuevo ingreso o en prácticas. A partir de los resultados de esta primera investigación encontramos que los docentes principiantes se diferencian de los docentes experimentados en que presentan un conjunto de problemas específicos propios de su situación. El principal problema

que encontramos fue la falta de tiempo para el desarrollo de los contenidos, seguido por el elevado número de alumnos por clase. El tercer problema tiene que ver con la escasez de infraestructura y material en el centro educativo. También encontramos que a los docentes principiantes les preocupa la escasez de tiempo libre para poder dedicarlo a la preparación de materiales, lecturas. Por supuesto aparecieron los problemas de gestión de la disciplina en el aula, de motivación hacia los estudiantes, de tratar individualmente a los alumnos y sus aprendizajes.

Una vez finalizada la anterior investigación, comprendimos la necesidad de entender que los primeros años de docencia representan una etapa crucial en el proceso de convertirse en profesor. Y que aprender a enseñar no necesariamente tiene que convertirse en un proceso azaroso o en el que se consolide la idea de que se aprende a enseñar enseñando. La experiencia internacional nos indicaba la importancia y eficacia de los programas de inducción. Por ello en 1995 planteamos al Centro de Profesorado de Alcalá de Guadaíra, en Sevilla, la posibilidad del desarrollo de un programa de inducción principiantes de la comarca. Un programa que se desarrolló a lo largo de un curso académico y en el que participaron docentes de educación infantil, primaria y secundaria. El programa contó con los componentes que la literatura de investigación describía como característicos de los programas de inducción: el mentor, apoyo colaborativo entre docentes principiantes y formación específica dirigida a atender sus necesidades formativas.

Las características del programa fueron: Desarrollarse a lo largo de un curso escolar; flexible en su contenido: centrado en los problemas de los profesores principiantes, identificados por los propios docentes; práctico y variado en su metodología, incluyendo una amplia gama de actividades formativas tanto individuales como grupales; incorporación de la reflexión mediante el análisis de ejemplos de clases, bien grabados en video o a través del análisis de diarios; incorporar tareas a realizar por los docentes principiantes en sus aulas y centros escolares e

integración de la figura del mentor, un docente con amplia experiencia en el nivel educativo de los docentes principiantes.

Paralelamente al diseño y desarrollo de un programa de inducción dirigido a docentes del sistema educativo, nos planteamos la necesidad de trasladar a nuestra universidad, este enfoque de investigación. A partir del trabajo de tesis doctoral de la profesora Cristina Mayor titulado *Enseñar y Aprender a enseñar en la Universidad: Un estudio sobre las condiciones profesionales y formativas del profesorado de la Universidad de Sevilla*, defendida en 1995, iniciamos un programa de investigación que se centraba no solo en indagar acerca de los problemas, preocupaciones y necesidades formativas de los profesores principiantes, sino también en la implementación de un programa de inducción dirigido a los profesores universitarios. El programa se inició en 1995 y finalizó en 2008, siendo retomado en el curso académico actual. Este programa, al igual que los anteriormente descritos, sigue descansando principalmente en la figura del mentor. En este caso hablamos del mentor como un docente experimentado que pertenece a la misma especialidad que el docente principiante. En enseñanza universitaria, debido a las condiciones de identidad y de especialidad, resulta imprescindible que los mentores compartan áreas de especialidad para asegurar la legitimidad de su función. El programa establecía la necesidad de llevar a cabo ciclos de mejora en los que se vieran involucrados procesos de planificación conjunta, observación y análisis de la práctica. Como consecuencia de los ciclos de mejora se llega a los planes de mejora a partir de las necesidades detectadas y las recomendaciones de mejora.

Más recientemente hemos vuelto a implicarnos en los programas de inducción esta vez en la República Dominicana. En 2015, el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) de ese país nos pidió que le apoyáramos con el diseño e implantación de un programa piloto de inducción a docentes de nuevo ingreso. El programa surgió para dar respuesta a un compromiso establecido en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030) que establece en

su artículo 5.2.2 el compromiso de “Organizar y poner en marcha la inducción de los y las docentes de nuevo ingreso al sistema educativo, mediante el establecimiento de programas de inducción”. Esta afirmación viene a determinar el compromiso del gobierno dominicano con el diseño y desarrollo de un programa para la inducción profesional de los profesores que empiezan.

El programa INDUCTIO se desarrolló por INTEC (Instituto Tecnológico de Santo Domingo), en alianza con el Grupo de Investigación IDEA de la Universidad de Sevilla. El programa contempló un amplio conjunto de actividades diseñadas para apoyar al profesorado principiante. INDUCTIO se fundamentó en una visión constructivista y conexionista de la formación docente. Además, asumió los principios de la autoformación y el desarrollo profesional docente basado en la evidencia. Coherente con esta visión, el programa planteaba un amplio conjunto de experiencias de aprendizaje que pueden facilitar en los docentes principiantes una inducción de calidad en la docencia.

El programa INDUCTIO proporcionó a los docentes principiantes: Acceso al conocimiento y experiencia de un mentor; Apoyo y acompañamiento por parte de un mentor a lo largo del primer año de docencia; Mejora de la situación personal y profesional reduciendo el estrés producido por las primeras experiencias de enseñanza; Apoyo para ser mejor docente, mejorar la autoestima y la confianza en sí mismo; Reducir el aprendizaje por ensayo y error y acelerar el desarrollo profesional del profesorado principiante; Acompañamiento en los primeros años para una inducción de calidad en la carrera docente; Una mejor integración en la cultura de la escuela donde labora; Oportunidades para aprender y reflexionar sobre la enseñanza, con el apoyo del mentor; Integración en una cultura de colaboración con otros docentes mediante la participación en círculos de aprendizaje.

Para analizar la eficacia de este programa desarrollado entre 2015 y 2016 procedimos en 2022 a realizar una evaluación retrospectiva del mismo. Para recabar la opinión de los docentes principiantes en el programa, diseñamos un cuestionario que

remitimos a los docentes principiantes que participaron en el programa y que fue respondido por 105 de ellos. Para completar la información obtenida a través del cuestionario, procedimos a la realización de entrevistas a una muestra de 16 docentes principiantes egresados del programa. Junto con las entrevistas a los docentes realizamos entrevistas a cinco coordinadoras pedagógicas y una directora de centro educativo donde actualmente están enseñando los docentes principiantes entrevistados.

Los profesores que participaron en el programa INDUCTIO, cinco años después, expresaron que cuando llegaron a la escuela tuvieron que afrontar sus miedos e inseguridades, sorpresas en relación con lo aprendido en la universidad y lo encontrado en la escuela, obstáculos, sufrimientos, poca preparación sobre la docencia, inexperiencia, dudas sobre si su práctica estaba acorde con los lineamientos establecidos. Los problemas y situaciones que tuvieron que afrontar los docentes principiantes se identificaron con mayor facilidad al participar en el programa INDUCTIO. El apoyo que se les ofreció a través de este programa logró la mejora de su confianza en sí mismos, superación de las frustraciones, dominio de estrategias que les permitiesen tener el control del aula y de los alumnos, fortalecimiento de las competencias digitales, conocimiento del currículo, diseño e implementación de la planificación, elaboración y uso de recursos didácticos, elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación, fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Estos resultados ayudan a comprender que los programas de inducción a profesores de nuevo ingreso son clave para llegar a convertirse en docentes exitosos.

Paralelamente a este esfuerzo investigador por conocer más sobre los procesos de aprendizaje de la enseñanza por parte de los profesores principiantes, en el año 2008 pensamos que sería buena idea convocar a los investigadores de habla española y portuguesa para compartir sus investigaciones en torno al tema que nos ocupa en este libro. Así, hemos organizado hasta siete Congresos Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia, que se celebraron de forma presencial en España,

Argentina, Chile, Brasil y República Dominicana y de forma virtual los últimos años. A partir de los resultados de las investigaciones que se han desarrollado a nivel internacional se comprueba de forma clara y tajante que si no cuidamos los primeros años corremos el riesgo de perder esa ventana de oportunidad que representa el periodo de inducción: Sin apoyo y acompañamiento a los nuevos docentes, se corre el riesgo de repetir prácticas conservadoras y poco profesionales.

La investigación sobre el profesorado principiante ha sido, como hemos contado anteriormente, un tema que ha interesado a investigadores en diferentes (no todos) países de América Latina. Pero si tuviera que destacar un país cuya contribución a los congresos a los que he hecho referencia anteriormente se haya destacado es Brasil. En Brasil se ha desarrollado una buena comprensión de la complejidad de los procesos de formación docente a través de sus Grupos de Investigación, de los GTD de ANPED, así como por los programas de doctorado y Mestrado en formación docente.

El libro que Andressa Florcena Gama da Costa, Klinger Teodoro Ciríaco y Natiele Lamera Silva titulado *Pesquisas com professores iniciantes no Brasil: diálogos em diferentes contextos* representa una nueva contribución al conocimiento sobre los procesos de aprender a enseñar en diferentes áreas, niveles y contextos educativos. Se trata de un buen compendio que mira al docente principiante enseñanza en zonas rurales, en centros de educación infantil, en secundaria, en la universidad. Profesoras y profesores principiantes que tienen problemas similares a los que han tenido miles de otros docentes en décadas anteriores. Se trata de ejemplos de investigaciones desarrolladas en Brasil en el periodo 2013-2024. 933 investigaciones que muestran que la investigación sobre el profesorado principiante y la inducción a la docencia sigue preocupando a investigadoras e investigadores que buscan no sólo conocer sino mejorar las condiciones de acceso a la docencia.

SUMÁRIO

PERSPECTIVAS RECENTES SOBRE O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE NO BRASIL (2013-2024) 15

Andressa Florcena Gama da Costa

Klinger Teodoro Ciríaco

Natiele Silva Lamera

**EIXO I
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
PROGRAMAS, PROJETOS E/OU POLÍTICAS DE
INSERÇÃO**

PROFESSORES INICIANTES E SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS PARA ENSINAR MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS EM BOA VISTA-RR 37

Edlauva Oliveira dos Santos

Evandro Ghedin

Maria Leogete Joca da Costa

MENTORIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CASO DE APRENDIZAGENS E TENSÕES NO PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA 55

Bruna Cury de Barros

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

O QUE PROFESSORES INICIANTES EGRESSOS DO PIBID PENSAM SOBRE O INÍCIO DA DOCÊNCIA E SUA PROFISSIONALIDADE? 79

Roberlúcia Rodrigues Alves

Isabel Maria Sabino de Farias

APRENDENDO A ENSINAR: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROGRAMA DE MENTORIA PARA UMA PROFESSORA INICIANTE 105

Janailza Moura de Sousa Barros

Ana Paula Gestoso de Souza

**EIXO 2
INSERÇÃO NA DOCÊNCIA**

O DOCENTE INICIANTE DO ENSINO SUPERIOR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL 129

Susana Soares Tozetto

Elizabete Volkman

RURALIDADES QUE ATRAVESSAM HISTÓRIAS DE PROFESSORES INICIANTES DA ZONA RURAL NA BAHIA 153

Lúcia Gracia Ferreira

Rosa Maria Moraes Anunciato

ENTRELAÇANDO HISTÓRIAS: PROJETOS DE FORMAÇÃO E INÍCIO DE CARREIRA 173

Mônica Vasconcellos

Sheila Denize Guimarães

ESPAÇOS DE ENTRADA NA PROFISSÃO: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DE MATEMÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA 197

Francisco Jeovane do Nascimento

Elcimar Simão Martins

Elisangela André da Silva Costa

PROFESSORAS INICIANTES: RECURSOS ALTERNATIVOS BUSCADOS PARA A MINIMIZAÇÃO DE DIFICULDADES NO INÍCIO DA CARREIRA 217

Silmara de Oliveira Gomes Papi

PROFESSORES INICIANTES NA DOCÊNCIA 235
UNIVERSITÁRIA: A PERCEPÇÃO DE SI

Vera Lúcia Reis da Silva

Maria Isabel da Cunha

PROFESSORES INICIANTES E INGRESSANTES: 255
DIFICULDADES E DESCOBERTAS NA INSERÇÃO NA
CARREIRA DOCENTE EM GOIÂNIA-GOIÁS

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Rodrigo Fideles Fernandes Mohn

PROFESSORES/AS INICIANTES: ESTRATÉGIAS PARA A 273
SOBREVIVÊNCIA E A PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA

Silvia Zimmermann Pereira Guesser

Márcia de Souza Hobold

PERSPECTIVAS RECENTES SOBRE O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE NO BRASIL (2013-2024)

Andressa Florcena Gama da Costa¹

Klinger Teodoro Ciríaco²

Natiele Silva Lamera³

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo inaugura a obra sobre o início da docência no Brasil e materializa o objetivo da escrita deste livro, ao mesmo tempo que retoma e amplia os resultados da tese de doutorado de uma das autoras (Florcena, 2022), atualiza a revisão da literatura para abranger o período de 2013 a 2024⁴.

A pesquisa de doutorado de Florcena (2022) compreendeu o período de 2013 a 2018, ao considerar as principais bases de dados

¹ Doutora e Mestra em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – FCT/UNESP, Presidente Prudente-SP; Professora Adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Curso de Pedagogia. E-mail: andressa.fg.costa@ufms.br.

² Doutor e Mestre em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – FCT/UNESP, Presidente Prudente-SP; Professor Adjunto do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação (PPGE/UFSCar), linha de pesquisa "Educação em Ciências e Matemática". E-mail: klinger.ciriaco@ufscar.br.

³ Mestra em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – FCT/UNESP, Presidente Prudente-SP; Professora do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR); Doutoranda em Educação pela FCT/UNESP. E-mail: natiele.lamera@unesp.br

⁴ A atualização a que nos referimos acerca do mapeamento de Florcena (2022) foi realizada por nós no período de 15 de abril a 19 de julho de 2024.

acadêmicas do país: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O recorte temporal estabelecido na pesquisa de doutorado (2013-2018), justificou-se **pelos resultados** das pesquisas antecedentes [...] e, dessa forma, traçar diálogos **entre as** investigações anteriores e **as** atuais.

Considerando as pesquisas anteriores (Papi; Martins, 2010; Mariano; 2012; Chaves; Chamlian, 2016), temos, então, mais de três décadas de mapeamento em relação à temática do início da carreira docente no Brasil no que diz respeito a teses e dissertações. Nos estudos referenciados houve 99 produções no período de 1983 a 2014, quando somados seus resultados.

Dito isso, ao observarmos a emergência da temática nos estudos, a proposta deste livro teve sua origem no VI Congresso Nacional de Formação de Professores e XVI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, realizado em novembro de 2023 no município de Águas de Lindóia/SP. Foi nesse cenário de debates intensos e compartilhamento de ideias que os organizadores perceberam a necessidade premente de abordar o assunto de forma mais abrangente em termos geográficos, revelando sua pertinência e reunindo, pela primeira vez, nuances nos diferentes contextos brasileiros.

O levantamento detalhado de teses e dissertações evidencia a evolução do campo da Formação de Professores, identificando lacunas e perspectivas atuais. O resultado aponta para publicações com ênfase em dificuldades enfrentadas pelos docentes em início de carreira, suas estratégias de inserção na docência e as iniciativas de apoio e desenvolvimento profissional. Além disso, o capítulo aborda temáticas emergentes como as estratégias e programas de apoio ao professor iniciante, o estudo de práticas pedagógicas em áreas específicas do conhecimento.

Sendo assim, nosso objetivo é destacar os principais achados de uma revisão que amplia o escopo analítico de Papi e Martins

(2010), Mariano (2012), Chaves e Chamlian (2016) e Florcena (2022), discutindo as perspectivas recentes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: OLHANDO PARA A PRODUÇÃO DA ÁREA

Em qualquer pesquisa, a revisão da literatura é fundamental para situar o pesquisador no campo de estudo, identificar lacunas e orientar o desenvolvimento de novas investigações. O levantamento produzido por Florcena (2022) permitiu localizar as investigações e os pesquisadores de cada região do país, evidenciando a produção científica sobre o início da docência. A partir dessa percepção dos expoentes no campo, organizamos os demais capítulos com as principais referências sobre o tema.

A importância das pesquisas do tipo estado da arte não pode ser subestimada, pois constituem um pilar fundamental para qualquer investigação científica. Segundo Ferreira (2002, p. 258-259), o que move os pesquisadores envolvidos com o "Estado da Arte" é a sensação "[...] do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo [...]", dado este recorrente no contexto nacional e internacional quando o assunto refere-se à inserção na docência (Marcelo García, 2010).

Neste sentido, essas pesquisas são essenciais para mapear, sistematizar e compreender o conhecimento acumulado sobre determinado tema. No caso específico do início da docência, há uma produção carente dessa sistematização, especialmente considerando seus diferentes contextos regionais e institucionais.

Como aporte teórico-metodológico para realizar a revisão da literatura, tomamos em conta Ferreira (2002). Convém destacar que a autora questiona as pesquisas identificadas como "estado da arte", baseadas na leitura e análise apenas dos resumos das teses dissertações, concluindo que "[...] é ilusório pensar que, se tomar apenas os resumos [...], o pesquisador estará escrevendo a História

da produção acadêmica da Educação sobre determinada área [...]" (Ferreira, 2002, p. 269).

No entanto, ciente das limitações de tempo nas pesquisas de pós-graduação e da impossibilidade de um pesquisador abranger todas as pesquisas que se proliferam, cada vez mais rapidamente, a autora sugere que essas limitações sejam reconhecidas, assumindo que se está "[...] escrevendo uma das possíveis Histórias, construída a partir da leitura desses resumos" (Idem, p. 269).

O reconhecimento das limitações inerentes à revisão da literatura converge com a iniciativa de produção deste livro, que dialoga diretamente com as/os próprias/os autoras/es catalogadas/os no levantamento da tese (Florçena, 2022), transformando a abordagem meramente bibliográfica em um ensaio teórico-documental, explorando as fontes da produção acadêmica na área de Educação com ênfase no campo da Formação de Professores. Para tanto, foram convidadas/os ao diálogo conosco, nos capítulos subsequentes a este, autoras/es das cinco regiões brasileiras, sendo, no mínimo duas produções (capítulos) por região.

Quanto à metodologia da pesquisa bibliográfica, os procedimentos basearam-se na análise de teses e dissertações, disponíveis na BDTD e na CAPES, abrangendo o período de 2013 a 2024. A adoção de descritores (professor iniciante; início da docência; início de carreira; professor principiante; inserção profissional) garantiram a abrangência da revisão, proporcionando um panorama amplo sobre o início da docência no Brasil.

Os descritores foram estrategicamente adotados para abarcar um número amplo de pesquisas sobre professores iniciantes atuantes nos vários níveis de ensino e especialistas em diversas áreas do conhecimento.

Com essa abordagem, buscamos não apenas consolidar estudos do tipo estado da arte, mas também demarcar, em certa medida, um olhar para uma das possíveis histórias da produção da temática, conforme Ferreira (2002).

3. RESULTADOS, DISCUSSÃO E ANÁLISE

O processo de mapeamento foi iniciado pela base de dados BDTD. Encontramos nas buscas com os conjuntos de descritores um total de 933 pesquisas que remetiam a algum dos termos pesquisados, contudo, apenas 190 teses/dissertações eram de fato referentes ao assunto. Ao acessar e ler o resumo, de cada uma destas pesquisas, foi possível observar uma grande variedade de temas e focos de análise.

De modo concomitante ao levantamento empreendido na base de dados da BDTD, selecionamos e analisamos ainda dissertações e teses presentes no catálogo da CAPES. Para tanto, utilizamos novamente o mesmo conjunto de descritores, adotados na busca anterior. Encontramos um total de 631 pesquisas, sendo 222 teses/dissertações referentes ao assunto.

Convém destacar que alguns descritores como "início de carreira" e "inserção profissional", por tratarem-se de termos mais abrangentes, trouxeram estudos de áreas diversas. Assim, refinamos a busca utilizando como perspectiva a docência, reduzindo de 933 para 190 (BDTD) e de 631 para 222 (CAPES).

Quadro 1 – Levantamento da produção na BDTD e CAPES sobre a temática.

| ANO | FONTE DE BUSCA | PUBLICADOS/ ENCONTRADOS | SELECIO- NADOS |
|--------------|---|----------------------------|-------------------|
| (2013-2024) | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD | 933 | 190 |
| (2013-2024) | Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES | 631 | 222 |
| Total | | 1.564 | 412 |

Fonte: Elaboração própria (2024).

Trata-se, portanto, de um levantamento relativamente amplo. A busca de pesquisas nas duas bases, que agregam trabalhos de mestrado e doutorado, torna-se importante para pesquisadoras/es que se aventuram no processo de mapear a produção do conhecimento em uma determinada área, a exemplo do que fizemos com a temática em tela. Foi comum localizarmos pesquisas em uma base que não estavam indexadas na outra. Com isso, mapear em ambas as bases garante uma melhor qualidade de refinamento.

Tais questões são relevantes de serem analisadas, pois algumas instituições de ensino superior e seus programas de pós-graduação podem deixar de comparecer como polos de referência quando o assunto é "professor iniciante", sobretudo quando a opção dos pesquisadores é realizar o levantamento em apenas uma base de dados. Assim, deve-se proceder a este cuidado a fim de evitar a perda de uma parte significativa da produção que existe acerca de determinada temática, que resulte em afirmações equivocadas.

Vale ressaltar que, em conjunto como vimos no **Quadro 1**, os 190 trabalhos da BDTD e os 222 provenientes da CAPES totalizaram 412 produções acadêmicas, as quais referem-se a professores iniciantes nos níveis de ensino da Educação Infantil até o Ensino Superior. Embora neste capítulo não tenhamos como foco discutir os diferentes campos de atuação do professor iniciante foi perceptível, tal como o trabalho de Almeida, Reis, Gomboeff e André (2020), que:

[...] a maioria dos trabalhos que tem como participante da pesquisa professores da educação infantil e anos iniciais não estabelece uma área específica do conhecimento, pois, normalmente, esses docentes trabalham com todas as áreas e/ou componentes curriculares. [...] Há, ainda, estudos com professores iniciantes de dois ou mais componentes curriculares [...] o docente polivalente que trabalha com vários componentes curriculares é o de maior interesse das produções (Almeida, et al., 2020, p. 11).

Com relação a evolução temporal das pesquisas sobre professores iniciantes, percebemos que se compararmos o total de pesquisas realizadas no período de 2013 a 2018 com o período subsequente, iniciado em 2019 e finalizado no primeiro semestre de 2024, veremos que houve um grande aumento no número de investigações, ainda que existam oscilações entre um ano e outro dentro do período estipulado.

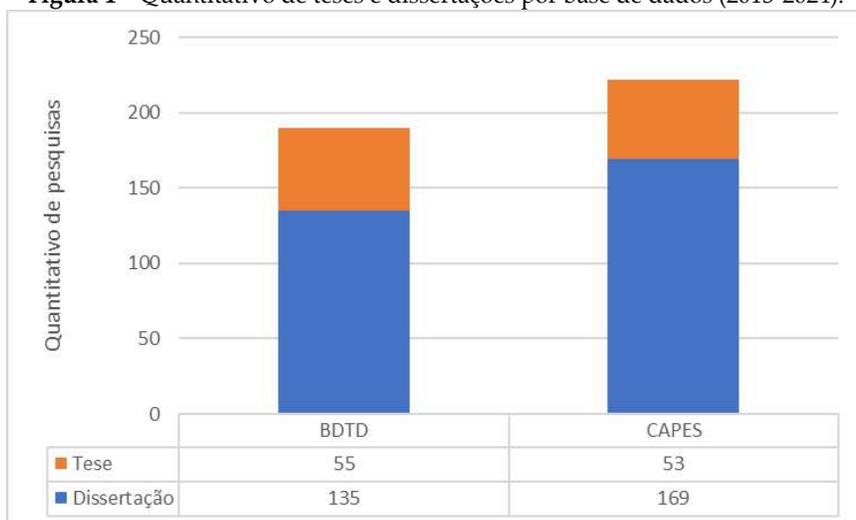
Tabela 1 – Teses e Dissertações produzidas no Brasil no período de 2013 a 2024.

| Base de dados/Anos | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | Total por base |
|----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----------------|
| BDTD | 10 | 19 | 9 | 20 | 17 | 15 | 14 | 12 | 11 | 35 | 26 | 2 | 190 |
| CAPES | 6 | 9 | 3 | 19 | 9 | 14 | 27 | 42 | 41 | 15 | 37 | - | 222 |
| Total por ano | 16 | 28 | 12 | 39 | 26 | 29 | 41 | 54 | 52 | 50 | 63 | 2 | 412 |

Fonte: Elaboração própria (2024).

Quanto ao tipo de pesquisa desenvolvida, se dissertação ou tese, veremos que as dissertações ganham destaque dado o quantitativo apresentado na **Figura 1**.

Figura 1 – Quantitativo de teses e dissertações por base de dados (2013-2024).



Fonte: Elaboração própria (2024).

Os programas de pós-graduação da região Sudeste são responsáveis por boa parte das pesquisas, destacando-se as instituições: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Na sequência, em termos de posição no *ranking* das produções, temos em segundo lugar a região Sul: Universidade do Oeste de Santa Catarina (UDESC); Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e a Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Em terceiro a região Centro-Oeste: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal de Jataí (UFJ); Em quarto lugar a região Nordeste: Universidade Estadual do Ceará (UECE); Universidade Federal do Ceará (UFC) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IPE); e, por fim, Em quinto, a região Norte com destaque para a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Ao acessar e ler o resumo de cada uma das pesquisas, notamos uma grande variedade de temas e objetos de estudo. Alguns dos temas mais recorrentes, por ordem de frequência, foram:

- 1 – *Inserção*;
- 2 – *Práticas Pedagógicas*;
- 3 – *Socialização Profissional*; e
- 4 – *Programas, Projetos e ou Políticas de Inserção do Iniciante*.

Os pesquisadores, neste contexto do levantamento, dedicam atenção especial aos aspectos subjetivos da entrada na carreira. O que corresponde aos estudos contabilizados na categoria "*Inserção*" que envolve estudos para compreensão dos dilemas, dificuldades, dos sentimentos (como choque de realidade); percepções dos iniciantes sobre o início profissional e avaliação da formação inicial; além de estudos sobre stress, motivos para escolha da profissão, desistência, entre outros.

A categoria "*Práticas Pedagógicas*" apresenta pesquisas cujo objeto de análise está centrado na investigação da atuação dos professores, analisando os conhecimentos profissionais, entre os quais o conhecimento de conteúdo, a forma de condução e elaboração das práticas de ensino, muitas vezes, relacionando à formação inicial e ao desenvolvimento profissional.

A categoria "*Socialização Profissional*", elaborada para as pesquisas encontradas, refere-se a estudos que tratam do tipo de recepção e acolhida na escola; relacionamento entre coordenador e professores; a interação entre professores iniciantes e experientes, a admissão na carreira, enfim a vivência no ambiente de trabalho.

Por fim, em "*Programas, Projetos e ou Políticas de Inserção do Iniciante*", apresenta os tipos de ações, os responsáveis e as contribuições das iniciativas para indução à carreira docente.

Cabe esclarecer que as categorias elaboradas para análise das pesquisas encontradas em nosso levantamento envolvem, por vezes, nuances de uma ou outra categoria, pois ao pensarmos sobre inserção do professor, estamos também dimensionando processos de socialização, ao mencionar socialização, em alguns momentos chega-se ao debate da indução profissional, seja pela

existência de programas, políticas educacionais ou a ausência destes. Assim, em cada categoria elaborada para análise ficaram delimitadas as pesquisas que a ênfase esteve ligada mais a um processo do que a outro.

Outra pesquisa, de grande relevância, já mencionada neste capítulo, foi realizada por Almeida et al. (2020) e corroboram com os achados de nosso levantamento, pois nas categorias elaboradas pelas autoras, para descrever as 261 pesquisas identificadas, comparecem as seguintes temáticas: (I) desenvolvimento profissional do professor iniciante; (II) choque de realidade: período de sobrevivência e descobertas; (III) políticas e programas públicos de iniciação à docência; (IV) aprendizagem da docência; (V) ações formativas e de apoio ao professor iniciante; (VI) práticas pedagógicas de professores iniciantes, e; (VII) outros.

Tais categorizações endossaram nossa perspectiva de adequação em relação às categorias produzidas para mapear as teses e dissertações da BDTD e CAPES, entre os anos de 2013 a 2024.

Quando se trata das 412 pesquisas selecionadas, [...] as categorias "*Inserção*" e "*Práticas Pedagógicas*", [...] "*Socialização Profissional*" e "*Programas, Projetos e ou Políticas de inserção do Iniciante*" também despertam o interesse no meio acadêmico.

Quadro 2 – Temáticas investigadas entre os anos de 2013 a 2024.

| Ano | Inserção | Práticas Pedagógicas | Socialização | Programas/ Projetos/ Políticas de inserção |
|----------------------------|------------|----------------------|--------------|--|
| 2013 | 9 | - | 5 | 2 |
| 2014 | 10 | 4 | 12 | 2 |
| 2015 | 2 | 1 | 5 | 4 |
| 2016 | 16 | 4 | 13 | 6 |
| 2017 | 11 | 2 | 7 | 6 |
| 2018 | 16 | 2 | 4 | 7 |
| 2019 | 10 | 23 | 4 | 4 |
| 2020 | 22 | 18 | 9 | 5 |
| 2021 | 22 | 20 | 4 | 6 |
| 2022 | 21 | 14 | 7 | 8 |
| 2023 | 25 | 20 | 5 | 13 |
| 2024 | - | 1 | - | 1 |
| Total por categoria | 164 | 109 | 75 | 64 |
| Total de pesquisas | 412 | | | |

Fonte: Elaboração própria (2024).

Quanto às temáticas observadas no recorte temporal estabelecido, a "Inserção" e "Práticas Pedagógicas" despontam como o foco central das investigações, pode-se conjecturar uma explicação tendo como referência o tipo de objetivo de estudo traçado, ou seja, a maior parte das pesquisas estão interessadas em investigar a fase de entrada na carreira, de modo a confirmar/refutar a tese levantada por Veenman (1984), Huberman (1995) e outros autores de que o professor iniciante enfrenta grandes desafios, dilemas, o "choque de realidade", os sentimentos de "sobrevivência" e "descoberta" entre outros comuns as essas fases.

Podemos observar que as 412 pesquisas demarcam a retrospectiva e a evolução das investigações sobre o início da docência. Os estudos que analisam programas, projetos e políticas de inserção na carreira, por exemplo, possuem um caráter mais

propositivo, ao apresentar e analisar as iniciativas de apoio ao professor iniciante, quando comparadas ao tipo de pesquisa sobre "*Inserção*" e "*Socialização Profissional*".

As pesquisas que investigam a "*Prática Pedagógica*" dos iniciantes traduzem a nova configuração das pesquisas sobre início da docência, pois ao demarcarem os fundamentos que amparam a prática docente, apontam mais para os saberes do que os não-saberes dos docentes em início de carreira.

A partir do ano de 2019 houve um expressivo aumento da produção sobre "*Práticas Pedagógicas*", estas que buscam explicitar como o professor recém-formado estabelece sua prática pedagógica, dada a maneira como põe a prova conhecimentos profissionais e sobretudo a busca de maturidade em sua forma de atuação, desenvolvendo-se profissionalmente. Ao que os dados indicaram, aparentemente, houve mudança de paradigma no foco dos estudos para compreensão das práticas docentes.

Nosso entendimento sobre o conceito de prática pedagógica está alinhado com a perspectiva teórica de Franco (2016, p. 542) ao afirmar que "[...] quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente".

Os estudos recentes sobre o início da docência, em sua grande maioria, confirmam as dificuldades da entrada na carreira vinculadas a problemas oriundos da formação inicial, despreparo para atuação nos primeiros anos, a instabilidade emocional dada por sentimentos de abandono, solidão e vontade de desistir da profissão em oposição a sentimentos favoráveis a permanência como sentir-se realizado pela vaga de emprego, a afetuosidade e acolhimento dos alunos, a colaboração de alguns pares, a influência de antigos professores da Educação Básica, elementos estes relacionados à maneira de atuar em sala de aula, o que, de certo modo, acaba por contribuir para a identidade profissional docente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto, ao longo deste primeiro capítulo do livro "*Pesquisas com professores iniciantes no Brasil: diálogos em diferentes contextos*", torna-se evidente o contributo de pesquisadoras e pesquisadores brasileiras/os empenhadas/os no esforço coletivo para sistematização acerca dos processos de formação, indução e acompanhamento da fase de iniciação à docência em diversos cenários do país. Como vimos, parece, ao que nosso mapeamento indica, termos esforços consideráveis em decorrência de investigações ligadas à grupos no campo da formação de professores, os quais buscam, em certa medida, caracterizar essa fase da vida do professor, como também localizar indícios de suas dificuldades e modos de superação quando do momento do ingresso na profissão.

O direcionamento teórico-metodológico e epistêmico que mobilizou-nos até aqui coloca-nos em posição de, até pelo apurado detalhamento que expusemos neste texto, sermos capazes de tecer algumas considerações que devemos compreender ao adentrarmos o território dos estudos com professores iniciantes.

A primeira questão diz respeito ao fato de que, no Brasil, temos nas cinco regiões (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) trabalhos que exprimem a necessidade e emergência de olharmos para questões, ora específicas de cada área de atuação profissional, ora para elementos situados em socialização, cultura escolar, dinamicidade, gestão de classe, entre outros aspectos decorrentes do contato com o "chão da escola", agora contexto de trabalho pedagógico daqueles que ingressam este espaço-tempo de aprendizagem da docência. São poucas as pesquisas que olham para, por exemplo, a relação dos professores em início de carreira com as áreas do conhecimento específico de conteúdo.

A segunda questão implica reconhecer a existência de grupos de pesquisas fortemente comprometidos com a temática, a exemplo da produção do conhecimento, localizadas na Pontifícia

Universidade Católica (PUC), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A terceira consideração reside no grande número de pesquisas relacionadas ao professor polivalente, ou seja, o pedagogo que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Parte considerável dessa produção diz respeito ao processo de seu trabalho, suas dificuldades e a relação com diferentes áreas do conhecimento, quando comparado com professores egressos de outras licenciaturas, o curso de Pedagogia destaca-se.

A quarta e última, ao menos no que conseguiremos identificar, revelou ainda que existem contribuições fundamentais para o quadro interpretativo desse momento da vida docente, teses e dissertações das cinco regiões **foram** localizadas, com destaques para a região Sudeste, Sul e Centro-Oeste (em termos quantitativos).

Dito isso, com base no empenho realizado por nós, em dar continuidade às/aos pesquisadoras/es que nos antecederam (Papi; Martins, 2010; Mariano, 2012; Chaves; Chamlian, 2016; Florcena, 2022), identificamos a emergência de organização da presente coletânea que versa sobre contextos diversos em que "choque com o real", "sobrevivências" e "descobertas" com a docência e com a produção científica da área faz-se presente no solo brasileiro. Assim, convidamos pesquisadoras e pesquisadores ligados/os a programas de pós-graduação *stricto sensu* de Universidades das cinco regiões do país, as/os quais integram este livro com capítulos que apresentam elementos constitutivos do processo de indução à profissão professor.

Organizamos os capítulos com base nas categorias aqui referenciadas. Assim, temos na primeira seção da coletânea um diálogo com contextos que buscam **problematizar** a atuação dos professores, examinando os conhecimentos profissionais, muitas vezes relacionados à formação inicial e ao desenvolvimento profissional. Além disso, destaca os tipos de ações, os responsáveis e as contribuições das iniciativas para a indução à carreira docente. Por outro lado, a segunda seção se dedica a estudos na categoria "*Inserção*", que abordam a compreensão dos dilemas, dificuldades

e sentimentos, como o choque de realidade; as percepções dos iniciantes sobre o início da carreira, entre outros aspectos.

Nesta seção destinada às reflexões acerca de *“Práticas pedagógicas”* e *“Programas, projetos e/ou Políticas de Inserção”*, a/o leitora/leitor encontrará 4 capítulos.

Edlauva Oliveira dos Santos, Evandro Ghedin & Maria Leogete Joca da Costa, em "PROFESSORES INICIANTES E SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS PARA ENSINAR MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS EM BOA VISTA-RR", discutem a docência no campo do ensino de conteúdos matemáticos por professores ingressantes na docência, formados em Pedagogia.

O segundo capítulo, "MENTORIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CASO DE APRENDIZAGENS E TENSÕES NO PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA", de autoria de **Bruna Cury de Barros & Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali**, trata-se de um recorte dos resultados de uma tese de doutorado que, de modo geral, discutiu sobre aprendizagens e tensões de mentoras da Educação Infantil (EI) participantes do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

No texto "O QUE PROFESSORES INICIANTES EGRESSOS DO PIBID PENSAM SOBRE O INÍCIO DA DOCÊNCIA E SUA PROFISSIONALIDADE?", **Roberlúcia Rodrigues Alves & Isabel Maria Sabino de Farias** fazem uma análise na perspectiva de compreender o desenvolvimento da profissionalidade de docentes que vivenciam seus primeiros anos de exercício profissional, tendo como referência a inserção na rede pública de ensino de Fortaleza, a partir das contribuições de egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Universidades públicas cearenses.

As pesquisadoras **Janailza Moura de Sousa Barros & Ana Paula Gestoso de Souza** analisam contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM), para a aprendizagem da docência de uma professora da Educação Básica, com foco no aprender a ensinar no quarto capítulo "APRENDENDO A ENSINAR:

CONTRIBUIÇÕES DE UM PROGRAMA DE MENTORIA PARA UMA PROFESSORA INICIANTE", na região Sudeste (estado de São Paulo).

Em relação aos processos de "*Inserção*", estão agrupados 8 capítulos, dentre quais envolvem resultados de trabalhos no campo da identidade profissional, dificuldades do início da carreira, bem como formas de superação destes.

Susana Soares Tozetto & Elizabete Volkman discutem "O DOCENTE INICIANTE DO ENSINO SUPERIOR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL", em uma perspectiva sociológica, no Sul do Brasil, ao analisarem dificuldades e os desafios do professor universitário iniciante.

O sexto capítulo desta coletânea, escrito por **Lúcia Gracia Ferreira & Rosa Maria Moraes Anunciato**, intitulado "RURALIDADES QUE ATRAVESSAM HISTÓRIAS DE PROFESSORES INICIANTE DA ZONA RURAL NA BAHIA" resulta do doutoramento da primeira autora, vinculado à UFSCar, em que se objetivou analisar aspectos da escolarização dos participantes e da sua atuação em escolas da área rural do sudoeste baiano, região Nordeste, procurando compreender alguns dos dilemas vividos naquele ambiente.

"ENTRELAÇANDO HISTÓRIAS: PROJETOS DE FORMAÇÃO E INÍCIO DE CARREIRA" é o sétimo texto e, suas autoras, **Mônica Vasconcellos & Sheila Denize Guimarães**, a partir da atuação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Centro-Oeste, destacam dizeres e fazeres da produção acadêmica de integrantes de um grupo colaborativo voltado à formação e à inserção profissional de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apontando contribuições destas ações para a transição da vida de estudante para a vida de professor/a.

Em "ESPAÇOS DE ENTRADA NA PROFISSÃO: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DE MATEMÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA", os pesquisadores **Francisco Jeovane do Nascimento, Elcimar Simão**

Martins & Elisangela André da Silva Costa trazem à tona processos de uma investigação que analisou os impactos dos espaços de entrada na profissão no início da carreira do professor de Matemática, com foco na aprendizagem e no desenvolvimento profissional durante essa fase introdutória na profissão, no Nordeste brasileiro.

A pesquisadora **Silmara de Oliveira Gomes Papi**, responsável pela escrita do nono capítulo, "PROFESSORAS INICIANTES: RECURSOS ALTERNATIVOS BUSCADOS PARA A MINIMIZAÇÃO DE DIFICULDADES NO INÍCIO DA CARREIRA", discute acerca dos recursos alternativos que foram utilizados por professoras no período de iniciação à docência para facilitar sua prática pedagógica em virtude do frágil apoio recebido.

"PROFESSORES INICIANTES NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A PERCEPÇÃO DE SI", de **Vera Lúcia Reis da Silva & Maria Isabel da Cunha**, é produzido a partir da busca por responder: Como os professores iniciantes se constroem na docência e qual percepção estes têm de si como docentes universitários?

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva & Rodrigo Fideles Fernandes Mohn, no décimo primeiro capítulo, compartilham conosco uma análise sobre dificuldades e as descobertas do trabalho docente de professores iniciantes e dos professores ingressantes nas instituições públicas municipais de educação buscando suas marcas singulares em "PROFESSORES INICIANTES E INGRESSANTES: DIFICULDADES E DESCOBERTAS NA INSERÇÃO NA CARREIRA DOCENTE EM GOIÂNIA-GOIÁS".

O último capítulo que compõe esta coletânea, "PROFESSORES/AS INICIANTES: ESTRATÉGIAS PARA A SOBREVIVÊNCIA E A PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA" de **Silvia Zimmermann Pereira Guesser & Márcia de Souza Hobold** objetivam analisar e discutir uma das categorias elencadas em uma pesquisa-formação via indução: "As estratégias de

superação: caminhos trilhados para a sobrevivência e a estabilidade na docência”.

Em síntese, dado o desejo de compartilhar com a/o leitora/leitor o que aqui organizamos, acreditamos que o presente trabalho ao reunir resultados de investigações do Oiapoque ao Chuí, as quais destacam fundamentos teóricos, metodológicos e conceituais das perspectivas recentes sobre o início da carreira no Brasil (2013 a 2024), representa avanço considerável para o campo e uma conquista coletiva, em termos de projeto colaborativo, a partir de redes interinstitucionais fomentadas pelo debate nacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. Teixeira; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4152113, 2020. DOI: 10.14244/198271994152. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152>. Acesso em: 24 jul. 2024.

CHAVES, A. M. B. de; CHAMLIAN, H. C. O início da docência: pesquisas realizadas por autores brasileiros (2001-2014) e programas de inserção profissional em âmbito internacional. **Criar Educação**, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2949>. Acesso em: 10, jun. 2024.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**. N. 79, Ago. 2022, p. 275-272. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhS BW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14, jun. 2024.

FLORCENA, A. **Desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática: implicações da formação inicial e do início da carreira**. 2022. 288f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual

Paulista "Júlio de Mesquita Filho". FCT/UNESP, Presidente Prudente-SP. 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1e91b54a-4b8d-4222-9d8a-a62444a3ae63/content>. Acesso em: 15, abr. 2024.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdr7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10, abr. 2024.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

LEQUERICA, M. A. O. **A formação e a prática de professores de primeira à quarta série do 1º grau iniciantes do exercício docente**. 1983. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1983.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17/15>. Acesso em: 15, maio 2024.

MARIANO, A. L. S. A aprendizagem da docência no início da carreira: Qual Política? Quais Problemas? **Revista Exitus** – v. 02, n. 01, jan/jun, 2012. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/67/67>. Acesso em: 3, abr. 2024.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.26. n.03. p.39-56. dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QbJB85vQGCry6s56Nz9dQdP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23, abr. 2024.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, Catholic University of Nijmegen, 1984, Vol. 54, n° 2, p. 154-155.

EIXO I

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

PROGRAMAS, PROJETOS

E/OU POLÍTICAS DE

INSERÇÃO

PROFESSORES INICIANTES E SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS PARA ENSINAR MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS EM BOA VISTA-RR

Edlauva Oliveira dos Santos¹

Evandro Ghedin²

Maria Leogete Joca da Costa³

1. INTRODUÇÃO

Neste estudo, entrecruzam-se as discussões sobre necessidades formativas e professores iniciantes com o objetivo de identificar e analisar as necessidades formativas de professores iniciantes que ensinam Matemática na rede municipal de Boa Vista-RR. A rede municipal de ensino da cidade de Boa Vista-RR sofreu nos últimos anos uma rápida expansão, em virtude do processo de municipalização do Ensino Fundamental, o que se caracteriza não só pela elevação do número de matrículas, mas também pelo crescimento do número de escolas e de professores, incluindo os professores em início de carreira.

¹ Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela REAMEC/U FMT/UFPA/UEA e Mestre em Educação pela UFAM; Professora Adjunta do Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CEDUC) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail: edlauva.santos@ufr.br

² Doutor em Filosofia da Educação pela USP (2004). Mestre em Educação pela UFAM (2000); Professor Titular-Livre da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: evandroghedin@gmail.com

³ Mestre em Educação pela UFAM (2009); Graduada em Licenciatura Plena em Letras - Faculdades Integradas de Patos; Especialização em Língua Portuguesa; Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Discente do Doutorado em Educação do PPGE-UFAM. E-mail: maria.leogete@ufr.br

Desde 2013 a referida rede de ensino adotou o sistema de ensino apostilado do Instituto Alfa e Beto (IAB), que além de fornecer as apostilas utilizadas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, oferece as orientações para a organização da gestão escolar, a formação de professores e o cronograma de aulas que é desenvolvido pelas escolas. Nesse sentido, é este instituto privado que há mais de uma década orienta as atividades dessa rede de ensino em Boa Vista.

Para a produção dos dados, aplicou-se um questionário entre outubro e novembro de 2016 com 62 professores iniciantes que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), representando uma amostra de 38%. Além disso, foram realizadas entrevistas parcialmente estruturadas em junho e julho de 2017 com 6 professores. A análise dos dados seguiu a análise de conteúdo, organizada em quatro categorias: perfil dos professores iniciantes, necessidades de preparo para a docência, dificuldades para ensinar e necessidades relacionadas à situação de trabalho.

Os resultados mostraram que as necessidades dos professores são plurais e vão além da formação inicial, incluindo condições para atividades de formação contínua. O estudo revelou que essas necessidades são silenciadas em favor do sistema de ensino apostilado privado, adotado desde 2013. Espera-se que este estudo e outros semelhantes contribuam para a formação contínua, dando voz e visibilidade às necessidades dos professores iniciantes.

Para melhor compreender a estrutura textual, o estudo foi dividido em três seções: a primeira discute o referencial teórico sobre professores iniciantes; a segunda apresenta o percurso metodológico da pesquisa; e a terceira analisa o perfil dos professores iniciantes e suas necessidades formativas.

2. PROFESSORES INICIANTE: IDENTIDADE E CARACTERÍSTICAS NA FASE INICIAL DA CARREIRA

De acordo com os estudos de Huberman (1995), os professores ao longo de sua vida profissional passam por diferentes estágios,

os quais, apesar de não poderem ser fechados num dado tempo cronológico e nem englobarem a totalidade de uma dada população, apresentam características comuns entre os sujeitos em um mesmo estágio de inserção e vivência da profissão. Ele também identificou diferentes estágios na carreira docente, incluindo a entrada na profissão, a fase de estabilização, a diversificação, a reflexão sobre a prática, a serenidade, o conservantismo, as lamentações e o desinvestimento.

Nos primeiros três anos de ensino, conhecidos por Huberman (1995) como a fase de entrada na carreira, os professores enfrentam desafios de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência envolve lidar com o "choque do real", ou seja, a diferença entre a sala de aula idealizada e a real, a dificuldade de ensinar com as condições materiais existentes, gerenciar a classe e desenvolver aulas com o material didático disponível.

Por outro lado, a dimensão da descoberta envolve o entusiasmo inicial e a satisfação por ter conquistado a própria sala de aula e os alunos, integrando-se ao corpo profissional. Segundo Huberman (1995), é frequente que os aspectos da sobrevivência e da descoberta sejam vividos paralelamente, o que ajuda o professor em início de carreira a enfrentar o choque de realidade, contudo, há professores que vivenciam apenas um destes aspectos.

De acordo com o autor, trata-se de uma fase de construção de saberes, na perspectiva de conseguir sobreviver aos impasses, angústias, dúvidas, incertezas e frustrações, que, em geral, marcam os primeiros anos da atividade profissional. Já o aspecto da descoberta, ajuda o professor iniciante a sobreviver na profissão, visto que diante de tantas necessidades e desafios a serem superados, ele busca aprender com seus pares, se sente desafiado diante da responsabilidade de assumir uma profissão. Além disso, a descoberta se manifesta no entusiasmo de se inserir num corpo profissional.

Sendo este momento de inserção na carreira do magistério tão cheio de contradições e descobertas, vale destacar algumas características e dificuldades apontadas no estudo de Giovanni e

Guarnieri⁴ (2014) acerca das condições de trabalho e formação dos professores brasileiros ao ingressarem na carreira:

- Iniciantes são encaminhados para locais de vulnerabilidade social mais acentuada (escolas situadas em favelas, bairros distantes). Ingressar na carreira e permanecer nela implica assumir essas escolas de “passagem”;
- deslocamento constante das professoras em início de carreira, por diferentes escolas ao longo da carreira;
- *status* na carreira se adquire ao garantir estabilidade funcional, mas até lá os iniciantes têm que brigar por direitos e horários com docentes mais antigos, assumindo turmas que ninguém quer [...];
- aprendizado com colegas de profissão (regras, normas, comportamentos, maneiras de pensar) se dá de modo assistemático, a escola não se organiza para isso, muitas vezes alunos que informam as professoras sobre horários, locais, rotinas;
- atingir sentimento de pertença ao grupo profissional leva tempo e é necessário decifrar muitos detalhes, alguns visíveis e outros ocultos ou muito sutis [...];
- os saberes práticos não são questionados pelas iniciantes, mas incorporados, elas se adaptam aos esquemas de trabalho da escola [...];
- relações de desigualdade marcantes (capital econômico e cultural) mostram que os iniciantes estão despreparados para atender outro tipo de aluno que não se aproxima daquele idealizado [...];
- Professores/as iniciantes pouco reconhecem o aprendizado ocorrido na formação inicial: consideram que só se aprende no exercício da profissão e que a formação é “muito teórica, não serve para a prática” (Giovanni; Guarnieri, 2014, p. 34 - 35).

Nesta fase, que se caracteriza também pela sobrevivência e descoberta, o(a) professor(a) que ensina Matemática nos Anos Iniciais passa por momentos desafiadores, angustiantes e animadores e encontra modos para desenvolver seu trabalho com

⁴ O estudo de Giovanni e Guarnieri (2014) consiste numa pesquisa bibliográfica tendo como fonte de dados pesquisas sobre professores iniciantes realizadas entre os anos de 1996 a 2012.

esta disciplina. Mas, vale compreender melhor como estes professores lidam com as necessidades advindas da prática docente, pois, nos estudos de Nono e Mizukami (2006) sobre os primeiros anos de atuação docente, foi possível constatar a dificuldade em relação à transformação do conhecimento que estes profissionais possuem sobre a Matemática ensinada. As referidas pesquisadoras identificaram ainda que:

Ao focalizar, por exemplo, conhecimentos das principiantes sobre conteúdos relativos à Matemática, surgem evidências de que concebem as quatro operações fundamentais (soma, subtração, multiplicação e divisão) como tendo apenas um significado: aquele ensinado durante seu processo de escolarização anterior. O fato é que todas as quatro operações têm mais de um significado, ou mais de um uso (Brasil, 1997). Ao desconhecer os diversos significados das operações, acabam recorrendo a práticas de ensino a que foram expostas na infância para ensiná-las (Nono e Mizukami, 2006, p. 394).

Esses achados evidenciam lacunas na formação das professoras⁵ para o ensino de Matemática, que para atender ao seu fazer cotidiano recorrem aos saberes que foram sendo construídos ao longo de sua vida escolar. Isso indica a importância de um processo de formação contínua para os professores em início de carreira, já que, segundo Nono e Mizukami (2006), os anos iniciais na profissão são decisivos para a construção da prática profissional e podem influenciar fortemente no estabelecimento de rotinas e certezas sobre o processo de ensino que repercutirão ao longo de sua carreira docente.

Ao estudar os problemas experienciados por professoras iniciantes que ensinam Matemática nos AIEF, Ciríaco e Zortêa (2016, p. 20) também identificaram que “[...] os professores iniciantes acabam levando para o início de carreira lacunas formativas decorrentes do pouco tempo e da falta de contato com

⁵ Utilizamos aqui a palavra no feminino, pois estamos nos referindo à pesquisa de Nono e Mizukami (2006), que foi realizada com um grupo de professoras.

o conteúdo específico destinados à disciplina nos cursos de formação de professores [...]”.

Recorrentemente, as pesquisas sobre a formação inicial e contínua de professores que ensinam Matemática nos AIEF revelam dificuldades quanto à aprendizagem dos fundamentos da Matemática enquanto uma Ciência, dos conteúdos Matemáticos e dos processos metodológicos indicados, tanto por documentos oficiais quanto pelas pesquisas na área da Educação Matemática. Essas lacunas na formação são evidenciadas, principalmente, na fase de entrada na carreira, como revela o estudo realizado por Farias (2009, p. 187), no qual foi possível verificar que,

[...] as professoras envolvidas [na pesquisa] perceberam, no dia a dia, o surgimento de dúvidas relacionadas: ao planejamento e ao encaminhamento das aulas; ao relacionamento e à indisciplina dos alunos; ao uso do livro didático; à explicação dos conteúdos matemáticos e a outros aspectos ligados ao trabalho que realizavam.

Essas dificuldades devem ser entendidas como necessidades formativas dos professores iniciantes; portanto, é fundamental indicá-las para que os formuladores de políticas públicas, as escolas, os formadores e os próprios professores articulem propostas e práticas formativas que possibilitem refletir criticamente sobre essa realidade se, de fato, a perspectiva é garantir a melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas. Nesse sentido, que entendemos as necessidades são:

[...] impulsionadoras do processo de desenvolvimento profissional e podem estar relacionadas a diferentes fenômenos, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência (RODRIGUES; ESTEVES, 1993), os quais podem ser sentidos ou não pelos sujeitos individualmente e/ou coletivamente a partir do contexto em que desenvolvem suas atividades profissionais e pelo caráter de incompletude inerente ao gênero humano. As necessidades formativas podem ser atendidas em processos de

desenvolvimento profissional, mas também se articulam com as próprias condições de trabalho e da formação (Santos, 2018, p. 82).

Os cursos de formação inicial e os processos de formação contínua precisam levar em consideração a realidade da escola de educação básica, as necessidades dos professores, dos alunos, das instituições escolares e da sociedade. Como apontam Giovanni e Guarnieri (2014), é necessário pensarmos e desenvolvermos processos formativos que diminuam o descompasso entre as lógicas que norteiam as propostas de formação e a profissão docente.

Considerando essa perspectiva para a formação e que o momento de inserção na carreira docente é um período de intensa aprendizagem e de transição da situação de estudante para professor, entendemos que o professor que ensina Matemática nos Anos Iniciais pode, por meio de um processo de reflexão crítica sobre a própria prática, desenvolver uma série de conhecimentos necessários ao desenvolvimento do seu trabalho e, conseqüentemente, ter condições de realizar um processo de ensino que implique em melhoria na aprendizagem das crianças com as quais trabalha.

Para que isso ocorra, as necessidades formativas dos professores precisam ser diagnosticadas, compreendidas e valorizadas no planejamento e efetivação dos processos de desenvolvimento profissional docente.

3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O percurso metodológico da pesquisa foi norteado pelos princípios da pesquisa de abordagem qualitativa apontados por Bogdan e Biklen (1982). O campo de estudo foi a rede municipal urbana do município de Boa Vista-RR e focou nos professores em início de carreira, com no máximo cinco anos de magistério.

Para coletar os dados, aplicou-se um questionário entre outubro e novembro de 2016 para 62 professores iniciantes que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental,

representando 38% da amostra. Além disso, entre junho e julho de 2017, foram conduzidas entrevistas parcialmente estruturadas com seis professores.

Os dados foram analisados obedecendo aos procedimentos da análise de conteúdo, seguindo o processo apontado por Franco (2012), quais sejam: definição das unidades de análise, organização da análise, categorização dos dados e a inferência ou interpretação. Definimos como unidade de registro para as nossas análises o tema, que é apontado por Franco (2012) como a mais útil unidade de registro.

4. O PERFIL DOS PROFESSORES INICIANTES QUE ENSINAM MATEMÁTICA E SUAS NECESSIDADES

De acordo com Louro (1997), o professor sempre esteve associado ao aspecto da autoridade e do conhecimento, enquanto a professora muitas vezes é vinculada ao papel de apoiar e cuidar dos alunos, de modo que os professores muitas vezes trabalham com os alunos das séries mais avançadas e as professoras ocupam as vagas dos segmentos iniciais da escolarização.

Os sujeitos do nosso estudo estão assim distribuídos quanto aos critérios do ano (série) em que atuam e ao sexo, de acordo com a Tabela 1.

Tabela 1- Sujeitos da pesquisa segundo o ano que lecionam e o sexo

| Ano que leciona | Sexo | | Total |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|
| | Feminino | Masculino | |
| 1.º ano | 09 | - | 09 |
| 2.º ano | 13 | 01 | 14 |
| 3.º ano | 10 | 02 | 12 |
| 4.º ano | 15 | 03 | 18 |
| 5.º ano | 06 | 03 | 09 |
| Total | 53 | 9 | 62 |

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, Tese, Santos, 2018

A idade dos professores varia de 26 a 55 anos, sendo que a maioria (88,8%) está na faixa de 26 a 40 anos. Esse resultado

também corresponde aos indicadores apontados pela Unesco (2004), em que se verificou que a faixa etária dos professores brasileiros é de 37,8 anos de idade, sendo considerados relativamente jovens. Não houve registro, na nossa pesquisa, de professor com mais de 55 anos de idade.

Quanto ao estado civil, 58% dos professores são casados, o que implica em assumir além do trabalho docente outras atividades e compromissos relacionados à vida familiar e 38% solteiros.

Como já era previsto, a maioria dos professores não cursou a Habilitação Específica para o Magistério no nível médio. Apenas 03 responderam que fizeram este curso e, praticamente, todos os professores da nossa pesquisa cursaram a licenciatura em Pedagogia. Todos os professores concluíram seus cursos de graduação entre os anos de 2006 e 2014, sendo que 77,4% concluíram entre os anos de 2010 e 2013. O estudo também mostrou que além da Licenciatura em Pedagogia, 27% dos professores iniciantes cursaram outra licenciatura, a saber: Geografia, Química, Letras, Biologia, Matemática, Educação Física e História.

Assim como apontam outros estudos (Gatti, 2009; Unesco, 2004), 79% dos professores cursaram a graduação em instituições privadas. Isso se explica, em parte, pelo fato de que em Roraima, em 2015, existiam 15 (quinze) cursos cadastrados na plataforma E-MEC e destes, um estava desativado, três eram de instituições públicas (sendo um destes a distância, pela Universidade Virtual de Roraima) e os demais cursos eram ofertados por faculdades privadas (Santos; Kalhil; Ghedin, 2015).

Quanto à situação profissional dos professores, todos responderam que são concursados e fazem parte do quadro efetivo do município de Boa Vista-RR. Essa mesma informação já havia sido fornecida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, explicando que os órgãos públicos de fiscalização não permitiam a realização de seletivos para a contratação de professores.

Para a construção desse perfil, optamos por fazer uma questão aberta relativa à lotação dos professores, o que foi impulsionado pela informação dada pela Secretaria Municipal de Educação e

Cultura de Boa Vista-RR (SMEC) de que os iniciantes deveriam ser procurados nas escolas mais afastadas do centro da cidade. A questão foi: *Por que você está lotado/a nesta escola? Foi opção sua?*

Nas respostas que obtivemos, 50% dos professores disseram que não foi escolha deles a lotação na escola em que estavam trabalhando e que se pudessem trabalhariam mais próximo de suas casas, no entanto, era muito difícil conseguir vaga em escolas mais próximas e, os demais responderam que foi opção deles trabalhar na escola em que estão lotados, pois já estava trabalhando próximo à sua residência.

Na segunda fase da pesquisa de campo, com a realização da(s) entrevista(s) parcialmente estruturada(s), nossos sujeitos se constituíram num grupo de seis professores, dos quais apenas um era do sexo masculino. Todos trabalham na mesma escola, com turmas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Nas entrevistas ficou evidente que, em geral, os professores possuem uma história de vida marcada pelas dificuldades para estudar, especialmente quando se refere ao acesso e permanência no Ensino Superior, seja pelo fato de morarem em cidades do interior ou porque constituíram família antes de completarem o Ensino Médio ou de ingressarem no Ensino Superior. Também foi possível perceber similitude com os dados apresentados pela Unesco (2004), quando aponta que o nível de escolaridade dos pais dos professores brasileiros é muito baixo, correspondendo a um percentual de quase 50% apenas com Ensino Fundamental incompleto.

Quando se referem à opção pelo magistério, apenas dois professores dizem que se identificavam com a profissão antes mesmo de cursar a graduação e, dentre os motivos que podem justificar esta opção, eles destacam a sua participação como professores de escolas bíblicas em suas igrejas. Um deles, inclusive, destaca que a sua formação religiosa é muito significativa, ao ponto de ter aprendido a ler no contato com a Bíblia. O mesmo professor, ao passo que valoriza a dimensão religiosa da sua formação, parece não perceber o mesmo significado na sua formação acadêmica, o que fica evidente nas suas colocações sobre a graduação: “[...]”

estudar pedagogia na faculdade, eu descobri que tudo que falavam lá eu já havia aprendido na escola bíblica dominical”.

Para este professor, o saber construído na prática parece lhe oferecer os subsídios de que precisa para ser professor, o que fica demonstrado quando fala que ministrou aulas no Ensino Médio tendo apenas concluído o próprio Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA): “[...] Lá eu trabalhei como voluntário numa escola, mas só com o Ensino Médio, eu trabalhei lá como professor substituto, eu dava aula de tudo... (História, Geografia etc.), o que me mandavam eu tocava para a frente [...]”.

Os demais professores entrevistados fizeram o curso, porque foi a possibilidade que surgiu em suas vidas para dar prosseguimento aos estudos ou para conseguir um emprego com maior facilidade dentro das condições sociais e econômicas em que viviam. Vale destacar que uma professora apontou que resistiu muito para entrar no curso de Pedagogia e mesmo quando cursava a graduação, pensou em desistir durante os primeiros semestres. A identificação com a docência só começou a nascer com a vivência dos estágios curriculares, mesmo assim, a professora diz que gostou muito dos seus dois primeiros anos na profissão, porém estava pensando na possibilidade de sair da sala de aula, pois se sentia desiludida com a sala de aula, seu desejo é atuar na área administrativa da escola.

Os seis sujeitos desta segunda fase da pesquisa foram aprovados no concurso público municipal de 2012, pouco tempo depois da conclusão da graduação, corroborando com o que aponta Unesco (2004), em que cerca de 90% dos professores conseguem ingressar na carreira nos dois primeiros anos após a titulação.

Sobre sua relação com a Matemática, neste primeiro momento da entrevista em que foram solicitados a falar sobre sua inserção na carreira do magistério, apenas duas professoras falaram sobre sua relação com a matemática. As duas disseram que consideram que a formação matemática foi deficiente e, por isso, tiveram dificuldades para trabalhar com esta disciplina. Uma delas disse que ainda trabalhava com turmas até o 2.º ano, pois conseguia

ensinar o conteúdo de matemática até esta série, e, a outra explicou que teve “trauma” com a matemática, contudo hoje já consegue trabalhar a disciplina até com as turmas que exigem mais domínio do conteúdo, como é o caso do 4.º ano do Ensino Fundamental.

Essa breve apresentação do perfil dos professores iniciantes que ensinam matemática na rede municipal de Boa Vista-RR ajuda a compreender suas necessidades formativas, que serão discutidas a seguir.

Sobre as *necessidades relacionadas ao preparo para a docência*, observamos que a maior parte dos professores iniciantes (71%) considerava que lhes faltava maior preparo para ensinar Matemática e relacionaram isto às dificuldades enfrentadas na formação inicial e à trajetória escolar marcada por dificuldades com a referida disciplina. Por outro lado, os professores que se declararam preparados para ensinar matemática ao final da graduação relacionam isto ao fato de sempre terem gostado da disciplina ou por considerarem os conteúdos dos anos iniciais fáceis. Vale destacar que nenhum professor relacionou o seu preparo às aprendizagens construídas durante a formação inicial.

No segundo eixo temático, identificamos *necessidades relativas ao saber ensinar*, que estão relacionadas ao domínio dos conteúdos, ao modo como os professores ensinam Matemática e aos alunos e suas famílias.

Da análise, concluímos que o domínio de conteúdos considerados mais complexos pelos sujeitos, tais como, divisão, multiplicação, frações, cálculo de área, sólidos geométricos e ângulos, se apresenta como uma necessidade formativa sentida e expressa, contudo, a compreensão sobre o domínio do conteúdo aparece relacionada ao domínio de procedimentos para resolver os exercícios do material apostilado adquirido pela rede municipal, não evidenciando a compreensão de que outras dimensões do conteúdo matemático como o conceito, a sua história, as suas funções sociais e aspectos culturais sejam necessidades sentidas pelos professores, o que indica que o próprio domínio do conteúdo

em sua complexidade se apresenta, em parte, como um conhecimento a ser construído pelos professores.

Os achados mostraram que os professores sentem a necessidade de ensinar Matemática de forma eficaz para garantir a aprendizagem dos alunos. Eles expressam o desejo de utilizar materiais manipuláveis e jogos educativos para tornar as aulas mais atrativas e despertar o interesse dos estudantes. No entanto, os professores iniciantes indicaram seguir um ritual tradicional de ensino de Matemática, que envolve explicação do conteúdo, apresentação de modelos, resolução de exercícios pelos alunos e correção na lousa.

É evidente que os professores reconhecem a necessidade de aprender sobre metodologias de ensino da Matemática. A formação contínua, ao proporcionar o acesso a novos conhecimentos, pode ajudá-los a identificar e desenvolver novas necessidades. É essencial que o estudo das pesquisas em Educação Matemática faça parte da formação, além dos professores questionarem suas práticas para compreendê-las melhor e desenvolver novas abordagens que atendam à meta de garantir a aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

Por outro lado, o saber ensinar de modo que os alunos aprendem revelou outras necessidades dos professores como a autonomia para planejar as aulas de acordo com as necessidades dos alunos e avaliar a aprendizagem para garantir sua efetivação. Se a discussão sobre o planejamento de ensino e a avaliação escolar aparecem como temas para a formação contínua, a autonomia aparece como uma necessidade da atividade docente, que é cerceada ou subtraída pelo modelo atual de ensino comprado pela PMBV com a aquisição do sistema de ensino apostilado denominado Ensino Estruturado do IAB.

A autonomia que, segundo Contreras (2002), é elemento fundamental para o trabalho do professor, ao ser subtraída, relega os professores à condição de proletários da educação, com a função de executar uma proposta de ensino que não foi pensada e muitas vezes nem é compreendida por eles. No caso dos professores

iniciantes, isto é ainda mais evidente, visto que diante da inexperiência e da situação de tateamento na profissão fica mais fácil adotar o sistema apostilado como única possibilidade de ensino, mesmo que isso gere insatisfação e angústia.

Os dados da pesquisa indicaram ainda que os professores iniciantes que ensinam Matemática nos AIEF necessitam ampliar seus conhecimentos acerca da relação família-escola no processo educativo das crianças. Existem compreensões carregadas de culpabilização, de incertezas e de disseminação de discursos veiculados sem base teórica, que ao invés de fortalecerem a parceria entre as instituições, as colocam em lugares opostos, mesmo havendo algumas iniciativas de parceria e trabalho conjunto.

O terceiro eixo das necessidades expressas pelos professores não constitui em si um conjunto de necessidades formativas, apesar de apontar para a importância da formação política, mas se constitui em necessidades para que os sujeitos realizem seu trabalho e participem de processos de formação contínua. Denominamos de *necessidades relativas à situação de trabalho*, em que identificamos que a maioria dos professores iniciantes se sentem satisfeitos com o trabalho que realizam, mas não com as condições em que trabalham.

Em relação às condições e às insatisfações, os professores iniciantes apontam: falta de formação contínua; falta de tempo para ensinar devido ao tempo cronometrado para poder trabalhar de acordo com o cronograma do sistema apostilado; excesso de cobranças e atividades burocráticas; falta de reconhecimento profissional e remuneração adequada; falta de condições, tais como, recursos didáticos, laboratórios, biblioteca/estrutura da escola/atividades diferenciadas; sistema apostilado que não leva em consideração o aluno real; falta apoio e muitos alunos por turma.

Estes elementos que caracterizam a proletarização ou a precarização do trabalho docente são necessidades que ultrapassam o âmbito da formação e se constituem como necessidades que se relacionam às condições de justiça social e de um projeto de educação e sociedade mais justo, democrático e que

valorize os trabalhadores. Mais do que isso, se relacionam à necessidade de conquista da autonomia docente, que é elemento mais evidenciado pelos sujeitos.

Para os professores iniciantes, os instrumentos de controle do trabalho docente ganham força com a avaliação funcional inerente ao estágio probatório. Esta situação favorece para o mal-estar docente, que dificulta a identificação com a profissão, fortalece o sentimento de desistência e influi para situações de adoecimento dos professores, mesmo estando no início da carreira.

Estas constatações evidenciam a necessidade do sistema de ensino garantir aos professores iniciantes maior apoio ao ingressarem na carreira, além de melhores condições de trabalho para toda a categoria profissional, visto que a própria formação contínua fica prejudicada nas condições atuais, em que muitos professores e, inclusive, os formadores, possuem dois empregos.

Esse conjunto de necessidades formativas indicam que os professores iniciantes que ensinam Matemática na rede municipal de Boa Vista enfrentam dificuldades, desafios e ausências, mas também têm desejos, expectativas e motivações relacionadas à garantia da aprendizagem dos conteúdos matemáticos pelos alunos. Essas necessidades não se limitam ao conteúdo matemático, mas incluem condições de trabalho, formação, carreira e salário. Elas devem ser consideradas no processo de formação contínua, estimulando os professores iniciantes a refletirem sobre suas práticas e buscar novas abordagens.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa realizada, verificamos que as necessidades formativas dos professores iniciantes que ensinam Matemática na rede municipal de ensino de Boa Vista se apresentam na forma de dificuldades, desafios, ausências, desejos, expectativas e motivações relacionadas ao compromisso de garantir a aprendizagem dos conteúdos matemáticos aos seus alunos. Estas necessidades não se restringem ao conteúdo matemático como muitas vezes se pensa,

mas são plurais e ultrapassam os limites da formação, visto que são social e historicamente construídas e, portanto, envolvem as condições de trabalho e formação, carreira e salário.

Entendemos que as necessidades devem ser ponto de partida para os processos de formação contínua, de modo que possam mobilizar os professores iniciantes a problematizarem sua prática e construírem novas possibilidades de atuação, assim com a própria formação pode ser espaço de tomada de consciência de novas necessidades. Para que isso ocorra, é necessário dar visibilidade a esses professores em início de carreira, pois até a realização do nosso estudo, não havia por parte da SMEC um cadastro ou proposta de formação, acompanhamento e assessoramento específico para estes profissionais. Pelo contrário, nas atividades de formação contínua que acompanhamos, observamos que os professores iniciantes até expunham sua condição de novatos, mas o foco no conteúdo programado para os encontros formativos contribuía para o silenciamento das necessidades dos sujeitos.

Esperamos que a socialização deste estudo explicita as necessidades dos professores iniciantes que ensinam Matemática nos AIEF e que contribua para a proposição de processos de formação contínua que valorizem tais necessidades não só no planejamento das atividades a serem desenvolvidas, como também criem as condições para a emergência ou consciencialização de novas necessidades.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto LDA, 1982.

CIRÍACO, K. T.; ZORTÊA, G. A. P. A formação para o ensino de matemática de professoras iniciantes. **Revista Colloquium**

Humanarum. Presidente Prudente, v. 13, n. 2, p.15-22, abr/jun 2016.
DOI: 10.5747/ch.2016.v13.n2.h249. Acesso em: 18/03/2018.

FARIAS, M. V. de O. **Formação docente e entrada na carreira:** uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. (Coords.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. *In:* GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (Orgs.). **Professores iniciantes:** diferentes necessidades em diferentes contextos. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. Apresentando: contextos e necessidades de professores no início da profissão docente. *In:* GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (Orgs.). **Professores iniciantes:** diferentes necessidades em diferentes contextos. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, A. **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes; CNTE, 1997.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

SANTOS, E. O.; KALHIL, J. B.; GHEDIN, E. A formação matemática no curso de Pedagogia: o que revelam as matrizes curriculares. **Revista REAMEC**, Cuiabá - MT, n. 03, dezembro 2015. p. 25-41.

SANTOS, E. O. dos. **Necessidades formativas de professores iniciantes que ensinam Matemática na rede municipal de Boa Vista-RR**. 2018. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Mato Grosso/Universidade Federal do Pará/Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, Amazonas, 2018.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004.

MENTORIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CASO DE APRENDIZAGENS E TENSÕES NO PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA

Bruna Cury de Barros¹
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali²

1. INTRODUÇÃO

O início é o começo de tudo, o princípio, o que pode vir a ser. Proporciona aprendizagens, conquistas e retrocessos. É um processo dinâmico, não linear, que possibilita conhecermos o que não é rotineiro, por isso envolve descobertas, um descortinar de suposições e hipóteses. O início na docência se caracteriza por esses momentos cotidianos que possibilitam a desconstrução de crenças e conhecimentos sobre “o que é” e “como ser” professor.

Reconhecemos a importância no desenvolvimento de estudos que abordam esse momento tão marcante na vida do professor. Porém, ainda são incipientes pesquisas brasileiras relacionadas ao início da docência na Educação Infantil (EI) e sobre o impacto de

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/São Carlos); Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Araraquara); Pedagoga pela Universidade de São Paulo (USP/Ribeirão Preto); Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Colégio de Aplicação da UFSCar (CAU/UFSCar). E-mail: brunacb@ufscar.br.

² Doutora em Psicologia pela USP, Mestra em Educação Especial pela UFSCar, graduada em Psicologia pela USP. Professora Titular do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar. E-mail: alinereali@gmail.com.

políticas e programas de apoio voltado para essas professoras³ iniciantes (PIs) que atuam em creches e pré-escolas.

Levando isso em consideração - a partir de um recorte da tese de doutorado intitulada “Mentoras de professoras iniciantes da Educação Infantil: enfrentando e superando tensões no processo de ensinar a ensinar” (Barros, 2022) - analisamos neste capítulo o estudo de um caso de mentoria na EI. Buscamos aqui discutir sobre as ações formativas e tomadas de decisões realizadas por uma mentora diante de uma situação-problema geradora de tensões relatada por uma PI da EI que era sua mentorada no Programa Híbrido de Mentoria (PHM). Entende-se que tensões envolvem sentimentos, oposição de ideias e ações entre a díade mentora-PI que provocaram dilemas, desacordos, conflitos, dúvida, dificuldades etc (Reali; Tancredi; Mizukami, 2016). Ao não terem uma resposta pronta para enfrentar essas situações, as tensões podem favorecer que as mentoras busquem novos conhecimentos, mobilizem saberes, desenvolvam ações mais elaboradas, reelaborem práticas de mentoria, construam aprendizagens profissionais (Barros, 2022).

Nas páginas que seguem apresentamos uma discussão teórica acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, tendo como foco as especificidades do início da docência na EI e o amparo ao PI por meio da mentoria. No percurso metodológico são descritas características do PHM (cenário de investigação) e das participantes (mentora e PI da EI) bem como explicitados conceitos vinculados à Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) (Bronfenbrenner, 1996; Tudge, 2008) que fundamentam a análise dos dados. Posteriormente, esmiuçamos trechos de narrativas escritas trocadas entre a díade mentora-PI no PHM compreendidas como parte de uma conversação profissional. Os dados analisados referem-se a aspectos que impactam a docência na EI bem como

³ Utiliza-se o termo no feminino devido ao fato de que o quadro docente na EI no Brasil se constitui majoritariamente por mulheres.

encaminhamentos de ações e tomadas de decisões da mentora a fim de auxiliar a PI no enfrentamento de suas dificuldades. Por fim, nas considerações finais, evidenciamos resultados mais relevantes advindos da análise do caso de mentoria investigado, dando ênfase para o impacto da mentoria no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional para mentora e PI e minimização das tensões vivenciadas pela iniciante acompanhada.

2. O INÍCIO DA DOCÊNCIA: ESPECIFICIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Devido à complexidade do trabalho docente, professores devem ter conhecimentos e habilidades (pessoais e profissionais) para ensinar e saber lidar com demandas do cotidiano escolar. Também é necessário que sejam profissionais adaptativos diante de situações novas e inesperadas (Cole, Knowles, 1993; Marcelo García, 2009). Tais fatores demonstram que para ser professor é necessário o envolvimento em um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento, o qual é impactado por aspectos de ordem pessoal, profissional, social, político (Cruz; Farias; Hobold, 2020). Neste sentido, consideramos que “professores aprendem ensinando e aprendem com os outros professores. Aprendem ainda via processos de observação vivenciados ao longo de suas vidas” (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008, p.82).

Os primeiros anos de atuação na docência demonstram que a aprendizagem sobre o fazer pedagógico é dinâmica, não linear, envolve acertos e erros, provoca sentimentos de descoberta, frustrações, tensões, desafios, conquistas etc. Isso porque a prática pedagógica não se limita a técnicas ou, então, a aplicação direta da teoria em situações reais de sala de aula. “É preciso transformar a teoria em prática e a prática em teoria” (Tancredi, 2009, p.16). Por isso, PIs tendem a se empenhar mais e vivenciar situações-problemas cotidianas de maneira mais intensa por ainda possuírem um conhecimento teórico e experiencial limitado. Porém, ressalta-se que é por meio dessa “reelaboração de seu repertório de

conhecimento profissional, que ele amplia e consolida sua compreensão e práticas sobre seu trabalho e suas especificidades” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p.5).

Quando se trata do início da docência na EI, outros aspectos relacionados e que impactam o fazer pedagógico do PI em creches e pré-escolas devem ser considerados. Primeiramente se reconhece que, para além de competências gerais que envolvem o processo de educação (gestão da sala, planejamento, registro, avaliação etc), professoras da EI devem construir conhecimentos que fundamentam um fazer que considere as especificidades, necessidades e vulnerabilidade do público atendido. Neste sentido, entende-se que “[...] a educação nas creches e pré-escolas está imersa em especificidades que distanciam-se de um modelo tradicional e transmissivo de ensino, de um(a) professor(a) que leciona “aulas” e de abordagens de conteúdos disciplinares” (Barbosa; Gobatto, p. 316). Em outras palavras, a atuação da professora nessa etapa deve envolver ações com cuidado físico, práticas sociais, interações, ludicidade, letramento, saberes científicos, artísticos e culturais etc. Assim, bebês e crianças pequenas desenvolvem e ampliam conhecimentos de ordem cognitiva, psíquica, afetiva, social, motora etc. (Nakata; Oliveira; Paschoal, 2021).

Essas especificidades à EI impactam tanto a identidade das professoras como o seu status profissional. No Brasil, quanto menor a idade das crianças atendidas, menor a valorização do trabalho pedagógico. Observa-se que professoras de EI recebem geralmente salários menores, atuam em salas superlotadas, com poucos recursos materiais e humanos, além do baixo reconhecimento da importância de seu papel desempenhado na Educação Básica e autoridade (Nakata; Oliveira; Paschoal, 2021).

Em relação às professoras que estão iniciando a carreira, os desafios e precariedade deste cenário podem ser sentidos de forma mais intensa. Isso porque, geralmente, PIs estão “mais vulneráveis ao peso da complexidade e das exigências da vida escolar comparativamente àqueles mais experientes” (Almeida et al., 2020,

p.5). Ademais, pesquisas indicam que PIs da EI costumam apresentar dificuldades relacionadas ao: domínio de concepções, habilidades e conhecimentos pedagógicos coerente à finalidade da etapa; articulação teoria e prática; planejamento e avaliação da prática pedagógica; comportamento das crianças, dentre outros (Ciríaco; Barros; Marini, 2020). A falta de apoio às iniciantes também pode fazer com que se sintam desamparadas, sozinhas e se afastem da profissão (Giovanni; Guarnieri, 2014; Lima, 2004).

Esse cenário demonstra que PIs da EI devem tanto construir aprendizagens sobre as especificidades dessa etapa que ainda está em construção no Brasil (Nono, 2022), como também conseguir lidar com dificuldades da docência. Por isso, enfatiza-se a necessidade de programas e políticas voltadas para auxiliar professoras a ingressarem na carreira de maneira mais adequada e controlada, sendo este um processo fundamental para os cinco primeiros anos na profissão (Marcelo García; Vaillant, 2017).

2.1 Apoio aos iniciantes: mentoria de professores

Professores com tempos diferentes de atuação possuem competências e conhecimentos distintos, bem como necessidades formativas específicas. Por isso, não é possível esperar que o desempenho de um PI seja similar ao de um professor experiente (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008). Por outro lado, apenas anos de experiência profissional não torna o professor um experto adaptativo. Isto é, a expertise sobre o ensino envolve empenho e comprometimento do professor com o seu trabalho, alto nível de habilidades, conhecimentos e competência profissional. Tais aspectos são construídos em um longo processo de estudo, atuação e reflexão sobre a prática (Marcelo García, 2009; Pereira, 2021).

Professores que apresentam expertise sobre o ensino podem ser importantes para auxiliar PIs no enfrentamento de situações-problemas e impactar positivamente o seu processo de aprendizagem. Isso porque eles recorrem à “estrutura abstrata do problema e utilizam uma grande variedade de tipos de problemas

guardados na memória” (Marcelo García, 2009, p.10). Ademais, pesquisas indicam que docentes melhoram a sua prática se inseridos em contextos colaborativos de aprendizagens com outros que possuem tempos e vivências diferentes na docência (OCDE, 2021). Assim, o desenvolvimento profissional acontece pelo envolvimento do professor em atividades cada vez mais complexas e recíprocas com outro sujeito - com o qual se criou um vínculo afetivo sólido e duradouro (Bronfenbrenner, 1996; Massetto, 2018).

Nesse cenário, professores iniciantes e experientes podem construir relações recíprocas, oferecer apoio mútuo e estabelecer conversas profissionais⁴ relacionadas à cultura escolar, práticas pedagógicas, gestão de classe, currículo, políticas etc. Tais aspectos estão presentes em programas e/ou políticas voltadas à indução à docência por meio da mentoria. Neste modelo de formação, o mentor - que possui longo tempo de experiência profissional - oferece suporte e orientações ao PI a fim de minimizar suas dificuldades advindas do contexto de trabalho (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008; Vaillant; Marcelo García, 2015).

As conversas profissionais na mentoria, portanto, visam estabelecer um espaço para que iniciante e mentor - de maneira conjunta - analisem e reflitam sobre situações-problemas advindas do cotidiano de trabalho. A partir disso, o mentor desenvolverá propostas formativas para o seu PI de ordem emocional (segurança, apoio, autoestima etc.), social (companheirismo, relações entre pares etc.) e intelectual (conhecimentos específicos sobre o processo de ensino e aprendizagem) (Alarcão; Roldão, 2014). As experiências formativas na mentoria propulsoras da aprendizagem profissional podem se fazer presentes por meio da observação, feedback, reflexão e colaboração (Marcelo García; Vaillant, 2017).

⁴ Entende-se conversas profissionais como aquelas que visam a busca de soluções e/ou alternativas para minimizar dificuldades enfrentadas pelo professor, melhoria no processo de aprendizagem dos estudantes, mudanças nas práticas pedagógicas (Timperley, 2015).

Pesquisas demonstram que a mentoria de PIs causa um impacto positivo relativo à inserção do professor na carreira, aprimoramento na atuação em sala, construção de novos conhecimentos, permanência na docência, dentre outros (Marcelo García, 2006; Vaillant; Marcelo García, 2015). Por isso, iniciativas internacionais exitosas evidenciam a necessidade do estabelecimento de políticas educacionais que ofereçam a mentoria aos iniciantes da educação básica que se inserem todo ano nas escolas, bem como ofertar formação específica para aqueles que irão desempenhar o papel de mentor (Marcelo García; Vaillant, 2017).

3. METODOLOGIA

O cenário de investigação desta pesquisa foi o Programa Híbrido de Mentoria (PHM)⁵, desenvolvido e coordenado por professoras da linha de Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais (FPOAE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O PHM oferecia apoio e auxílio nas dificuldades, nos desafios e em outras demandas apresentadas por PIs que atuavam na EI, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Esse suporte era oferecido por professoras experientes (com mais de 10 anos de docência) dessas etapas de ensino correspondentes. Tais profissionais recebiam no PHM formação inicial e contínua para construírem conhecimentos teórico-práticos a fim de planejarem, mediarer e avaliarem ações formativas específicas voltadas às iniciantes. As propostas formativas eram planejadas partindo das demandas profissionais relatadas por cada iniciante durante as trocas de experiências e do compartilhamento do cotidiano de trabalho com as suas mentoras.

⁵ Este programa se caracterizava por ser uma pesquisa-intervenção de caráter construtivo-colaborativo com foco na mentoria. O PHM contou com o financiamento da FAPESP e teve vigência entre o período de 2017 e 2020.

O PHM tinha caráter híbrido, isto é, articulava encontros síncronos e assíncronos bem como atividades presenciais e virtuais de forma a potencializar as aprendizagens das participantes (Vaughan, 2016). Por isso, as díades mentora-PI estabeleciam conversas profissionais (narrativas escritas e orais) semanalmente pelo *WhatsApp*, pelo *Moodle* do site Portal dos Professores (diário, tarefas, chat, fórum de discussão etc), e - no período da pandemia da COVID-19 - por reuniões virtuais via *Google Meet*. Também foram organizados encontros presenciais entre as participantes na UFSCar. As conversas entre as díades versavam sobre a docência; o fazer pedagógico; demandas advindas das relações com a equipe pedagógica, famílias, crianças; dificuldades inerentes ao início da carreira profissional docente; gestão da sala; planejamento e avaliação etc.

Os relatos das PIs sobre as situações-problemas vivenciadas se constituíam ricas fontes de informações para que as mentoras identificassem as suas necessidades formativas. Com o auxílio da equipe de pesquisa do PHM, as mentoras elaboravam propostas de intervenção (estudo de textos, vídeos, trocas de experiências, exemplos de práticas, sugestões de atividades etc.) a fim de que as PIs construíssem conhecimentos sobre a necessidade apresentada, de maneira a lidar melhor com as situações-problemas da docência. Elas planejavam ações para promover mudanças e/ou reajustes nas práticas das iniciantes de modo a, pelo menos, minimizar as dificuldades indicadas ou percebidas.

Neste capítulo apresenta-se o estudo de um caso de mentoria da EI. Em se tratando de uma pesquisa de abordagem qualitativa, busca-se identificar fatores que impactam e/ou são impactados no contexto do fenômeno, investigar em profundidade a complexidade do caso estudado - neste trabalho relativo ao início da docência - para a construção de conhecimentos e explicações específicas relativas ao evento (Laville; Dionne, 2008; Yin, 2001).

3.1 Aprendizagem da docência pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

Utilizamos a abordagem teórico-metodológica que possibilita refletir e construir conhecimentos sobre a complexidade do fazer docente sem deixar de reconhecer as especificidades e individualidades das professoras (Cole; Knowles, 1993). Para tal, parte-se do entendimento que as trajetórias dessas profissionais perpassam diferentes contextos os quais impactam e/ou são impactados (de forma direta ou indireta) por suas interações, ações, tomadas de decisões e aprendizagens relativas à docência e à EI.

Levando isso em consideração, a análise dos dados se fundamentou na TBDH (Bronfenbrenner, 1996; Tudge, 2008). De acordo com essa teoria, o desenvolvimento do indivíduo é promovido a partir de suas interações mútuas e progressivas com os contextos imediatos e amplos com os quais interage e está inserido, com o tempo (duração e frequência em que está exposta a um determinado evento) e com os processos proximais (Bronfenbrenner, 1996; Tudge, 2008; Bhering, Sarkis, 2009; Coscioni et al., 2018).

O modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT) envolve:

- i) *processos proximais*: o desenvolvimento se dá por processos complexos em que o sujeito é ativo e está envolvido em atividades cada vez mais complexas, estabelece relações recíprocas com outras pessoas, interage com objetos e símbolos que estimulam a imaginação, atenção, manipulação etc.;
- ii) *pessoa*: os sujeitos apresentam características biopsicológicas resultantes de suas interações com o ambiente imediato;
- iii) *contexto*: o ambiente é formado por contextos que impactam e são impactados pelos sujeitos. Esses contextos se referem ao microsistema (se refere ao ambiente mais imediato que o sujeito está inserido, desempenha suas atividades e funções), mesossistema (é a inter-relação entre os microsistemas), exossistema (contextos mais amplos e distantes do sujeito, mas que o afetam/impactam indiretamente) e macrossistema (se refere a crenças, valores, culturas etc.);
- iv) *tempo*: denominado também como cronossistema, é marcado pelas

mudanças ocorridas na vida do indivíduo por um longo período de tempo. Compreende-se que nesse modelo do PPCT cada um dos elementos citados acima se conectam de forma semelhante a uma rede como se fossem todos inter-relacionados (Tudge, 2008, 2016; Coscioni et al., 2018).

A TBDH nos oferece ferramentas para problematizar as aprendizagens experienciais e desenvolvimento profissional de PIs e mentoras considerando os seguintes aspectos que impactam (direta ou indiretamente) suas trajetórias: interações com outros sujeitos (professores, alunos, famílias, mentores etc.) em situações cotidianas dentro e fora da escola; conexões entre contextos vivenciais; envolvimento em atividades cada vez mais complexas; papéis sociais desenvolvidos pelos sujeitos; apoios recebidos (Oliveira-Formosinho, 2011).

3.2 O estudo do caso: participantes, dados e o episódio analisado

As participantes envolvidas no caso deste capítulo se referem à mentora M1 e à PI D.

M1 é graduada em Pedagogia e possui mais de 20 anos de experiência docente na EI. Ela atuou no PHM durante toda a sua vigência (2017-2020), tendo inclusive participado da formação inicial e contínua do programa para atuar como mentora e também da elaboração da proposta formativa. Essa foi a sua primeira experiência como formadora de PIs. Durante a sua participação no PHM, acompanhou a PI D durante 8 meses.

A PI D é formada em Pedagogia e, quando iniciou no PHM, possuía dois anos de experiência docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Quando iniciou a sua mentoria com M1 trabalhava há apenas 2 meses na EI.

Durante as primeiras conversas profissionais entre a díade M1 e PI D, a iniciante relatava dificuldades relacionadas ao comportamento das crianças e gestão da sala. A seguir analisamos uma dessas situações-problemas enfrentadas pela PI e as tensões bem como ações, tomadas de decisões promovidas pela mentora M1.

Os dados se referem a trechos de narrativas escritas entre PI D e M1 coletadas em diferentes ferramentas do Moodle (diário, fórum, tarefa) - o qual era utilizado no PHM para o desenvolvimento das ações de mentoria e trocas de conversas entre a díade - bem como em conversas realizadas no WhatsApp. Em termos metodológicos foi construída uma linha do tempo das conversas produzidas.

4. A DOCÊNCIA NA EI: APRENDIZAGENS E TENSÕES NA MENTORIA

Logo quando iniciou a sua participação no PHM, PI D relata sobre sua dificuldade em lidar com questões vinculadas à gestão da sala (comportamento das crianças, condução das propostas e organização do ambiente): “não há espaço [na sala] para transitar sem ficar desviando e esbarrando na mobília. [...] isso deixa as crianças mais agitadas e irritadas. E eu também fico um pouco irritada [...] Espero que alguns alunos melhorem” (Narrativa escrita da PI D). A PI tinha experiência nos anos iniciais mas, ao se inserir na EI, sente um “choque de realidade” quanto a maneira como crianças pequenas se relacionam, comportam, interagem: “Eu estava acostumada com crianças maiores, que entendiam mais facilmente as coisas” (Narrativa escrita da PI D).

Tais dificuldades enfrentadas pela PI são bastante recorrentes nos primeiros anos de atuação. Docentes iniciantes ainda não estão completamente capacitados para o desenvolvimento de suas atividades profissionais, o que pode favorecer para que se envolvam em um processo de “tentativas e erros” nas suas ações em sala de aula (Lima, 2004).

Por estar apreensiva em relação a conseguir gerir bem suas ações junto à turma, a iniciante relata à M1 sobre um momento em que tentou fazer uma roda de história, mas não se desenvolveu da maneira como havia planejado:

Tentei fazer uma roda com um barbante colorido e pedindo para [as crianças] se sentarem sobre o barbante [...] algumas começaram a mexer nele [...] [as crianças] se dispersaram e começaram a mexer num saco dos bloquinhos de madeira [...] Para não perder a atenção da maioria, fingi que não estava vendo a bagunça ao fundo. Mas os meninos começaram a espalhar mais e fazer barulho [...]. No fim da história, outras crianças estavam quase entrando na bagunça deles (Narrativa escrita da PI D)

Situações como essa relatada pela PI costumam gerar nas iniciantes uma desestabilização emocional e um desequilíbrio pedagógico - aqui compreendido como disparador das tensões - ocasionado por não saberem “o que” e nem “como” fazer para solucionar problemas inesperados. Pensar sobre o “como fazer” é importante para o desenvolvimento de uma prática pedagógica adequada à EI. Esse processo reflexivo envolve a articulação de conhecimentos relacionados ao “o que”, “porquê”, “para quê” e “para quem” se desenvolve aquela proposta educativa. Porém, não se pode restringir o “como fazer” a algo prescrito, direcionado, técnico. Neste sentido, “[...] para além do que fazer, há modos diferentes de como realizá-lo junto às crianças pequenas, que ocorrem por meio de escolhas que precisam ter como base os princípios pedagógicos” (Barbosa; Gobatto, 2022, p. 317).

A análise das ações da mentora aponta para diferentes aspectos que se mostram relevantes para sua intervenção, que visam criar condições para que a PI realize a roda de história de modo a despertar a curiosidade e participação de seus alunos. Esses aspectos são apresentados e discutidos a seguir.

O *feedback* oferecido pela mentora demonstra a sua *empatia pela PID* quando se coloca no próprio lugar da iniciante: “Passei por isso várias vezes” (*Feedback* - narrativa escrita de M1). Além desse apoio emocional, a mentora também levanta *outras problematizações*, como a organização espacial dos móveis da sala e uso do barbante: “O que poderia fazer com as mesas para ganhar mais espaço? [...] O barbante foi uma boa ideia, porém ele teve outra função, você concorda?

Sugiro que repita em outro momento” (Feedback - narrativa escrita de M1). Ao fazer sugestões, explicações e questionamentos sobre a situação-problema, M1 adota uma estratégia que pode fazer com que a iniciante se envolva em um processo reflexivo sobre aspectos relacionados à docência na EI, favorecendo mudanças nas ações pedagógicas.

Referente à disposição da sala da PI, salientamos que os ambientes (sejam internos e/ou externos) das creches e pré-escolas são elementos constituidores da organização e do desenvolvimento do trabalho docente. Por assim dizer, eles não podem ser considerados apenas como um espaço físico, um lugar neutro, silencioso. Os ambientes na EI (tamanho dos espaços, organização, disposição de mobiliário, materiais disponíveis etc.) também são formadores, pois contribuem para a aprendizagem infantil (Moreira; Souza, 2016). No caso da PI, a quantidade dos móveis bem como a sua distribuição restringe o movimento e interações das crianças. Entretanto, o corpo em movimento é fundamental para elas construírem novos conhecimentos, já que esse processo acontece pela exploração, experimentação, interação (Santos; Lira, 2021).

Outro aspecto presente no relato da PI refere-se ao *comportamento que se é esperado de crianças pequenas* e as condições para que a prática ocorra. Quanto a isso, M1 comenta: “Quanto tempo você destina para as atividades na sala? Quais são os recursos que utiliza? [...] [crianças de 3 a 4 anos] não conseguem ficar muito tempo concentradas nas atividades, devemos optar por histórias curtas com temas que as envolvam”. Ao buscar informações complementares sobre as ações da iniciante, por meio de questionamentos e comentários, M1 estabelece em seu *feedback* oportunidade para que a PI revise suas experiências relacionadas à dificuldade indicada considerando os aspectos destacados.

M1 salienta que crianças pequenas têm dificuldade em focar a sua atenção durante muito tempo em uma atividade. No entanto, compreendemos que estes aspectos também se relacionam à condução das ações da professora. A proposição de vivências desafiadoras, significativas e adequadas ao contexto da turma são

fundamentais para o envolvimento de bebês e crianças pequenas. Ações dessa natureza demandam o estabelecimento planejado de condições contextuais, organizacionais, materiais, temporais, pedagógicas, tendo em vista as necessidades e interesses para que propósitos pretendidos sejam contemplados.

Sobre o comentário da PI quanto a manipulação dos bloquinhos de madeira, M1 *sugere brincar com as crianças*: “Não sei se no momento também seria uma solução você brincar um pouco e, em seguida, apontar que se eles ajudassem a guardar, depois poderiam brincar de construir” (*Feedback* - narrativa escrita de M1). No episódio, os bloquinhos e o barbante se tornaram materiais brincantes, despertando mais foco e atenção das crianças do que a própria atividade diretiva planejada pela PI. A aprendizagem relacionada à curiosidade direciona as “ações infantis, e é exatamente essa natureza desconhecida que as torna motivo para o disciplinamento na escola, pois o imprevisível deve ser evitado, já que a novidade pode desestabilizar” (Santos; Lira, 2021, p.86). A docência na EI demanda do olhar sensível, flexibilidade e um fazer lúdico para conduzir as ações (im)previstas que acontecem a partir das interações das crianças com outras pessoas, materiais e demais objetos do conhecimento.

Refletindo sobre o episódio vivenciado pela PI, M1 levanta hipóteses sobre quais seriam as necessidades da iniciante:

[...] a PI D necessita compreender que as crianças na EI estão em desenvolvimento e que não podem ser comparadas com os alunos do EF [...] ajudaria se compreendesse como elaborar a rotina [...] adquirir mais conhecimento sobre atividades que envolvem as crianças [...] aprimorar sua prática e mais estudos sobre infância. [...] compreender a noção de espaço (Narrativa escrita da M1).

Em seu relato, M1 apresenta diversos elementos que impactam a condução das ações da iniciante na turma, revelando conhecimentos sobre a EI, desenvolvimento infantil, gestão e organização de sala (rotinas). Essa bagagem de conhecimentos de

M1 lhe permite analisar e identificar demandas formativas da PI, incluindo obstáculos - como um contexto físico inadequado ou um ambiente social pouco sensível às diversas variáveis de uma sala, das ações dos professores, de suas crenças que afetam o comportamento da criança.

Para M1, situações-problemas que envolvem o comportamento das crianças na EI são difíceis de tratar com as iniciantes: “(...) é uma questão que me incomoda muito e que tenho dificuldade para responder [...], porque tem todo um contexto que resulta no comportamento, e o jeito que cada professor concebe tal problema reflete na ação/intervenção no momento” (Narrativa escrita da M1). M1 reafirma aqui a sua percepção sobre o papel das práticas adotadas pela PI sobre o comportamento das crianças de sua turma. Também fica evidente em sua narrativa que mesmo professoras experientes vivenciam situações similares que levam iniciantes às tensões. Desta forma, ao compreender e reagir de modo a fortalecer as relações de suas práticas positivas sobre o comportamento das crianças, a mentora coloca-se como uma profissional que demonstra que tem o domínio da gestão de sua sala de aula.

M1 ainda exemplifica que em sua prática também surgem *dificuldades semelhantes às enfrentadas pela PI*: “não é sempre que as atividades saem como programadas [...] Outra situação que dificulta é o tamanho da minha sala para o número de crianças [...] Contudo, eu procuro organizar o espaço para atender as necessidades da minha turma” (Narrativa escrita da M1). Percebe-se que mesmo uma professora experiente está sujeita aos efeitos das diversas instâncias e variáveis que afetam o seu espaço de atuação. Todavia, ao ter clareza desses aspectos podem interferir nos seus potenciais efeitos, é possível elaborar um planejamento e práticas que possibilitem atender de modo mais adequado às crianças e, quando possível, um outro tipo de organização do contexto.

Um domínio que aponta que M1 considera o contexto imediato de trabalho (microsistema) e suas experiências pessoais, valores, cultura, modo de conceber a educação, de reconhecer as crianças (macrossistema). Tais aspectos impactam o planejamento, condução

de suas ações e enfrentamento de dificuldades. Tanto as situações-problemas vivenciadas pela PI como pela M1 são provenientes/i mpactadas pelo micro-, meso- e macrosistema (complexidade da docência, cultura institucional, de demandas da EI etc).

O episódio vivenciado pela PI pode favorecer que M1 reflita não apenas sobre as experiências da iniciante como também sobre sua própria docência. M1 pode reconhecer a necessidade de aprender novos conhecimentos visando o enfrentamento dos problemas que interferem na prática pedagógica. Isso demonstra que aprender a ser mentora é um processo semelhante a aprender a ser professora, pois tem um caráter “[...] dinâmico, não linear, que ocorre ao longo da vida, envolto em mudanças e singularidades, influenciado pelas crenças, pelos valores e pelas expectativas do sujeito” (Sousa et al., 2019, p.173).

Em uma de suas narrativas, a PI D faz o seguinte desabafo com a sua mentora: “Hoje fiz o que você falou de colocar os bloquinhos de madeira no chão. Foi uma bagunça geral! [...] várias crianças começaram a andar chutando as pecinhas, espalhando por todos os lados!” (Narrativa escrita da PI). Neste caso percebe-se que as sugestões ofertadas pela mentora bem como a interpretação da PI para segui-las nem sempre trazem resultados satisfatórios.

De um lado, ressalta-se o caráter situado das práticas pedagógicas, ou seja, o seu efeito depende de vários elementos além da mera aplicação de uma atividade em específico. De outro, este exemplo denota a relevância do raciocínio pedagógico da M1 que, a partir do resultado indesejado resultante da ação da PI, oferece não apenas a descrição do que faz; mas, um vídeo no qual suas práticas, a organização da sala, uso do tempo e espaço podem ser observados e analisados pela PI: “Pensei em enviar esse vídeo para a D sobre a organização de tempo e espaço” (narrativa escrita da M1).

Por fim, M1 propõe complementarmente uma leitura sobre conflitos e a proposição de ações com foco no desenvolvimento de uma proposta que abordasse sobre os sentimentos das crianças: “(...) vou postar um texto sobre resolução de conflitos e pedir para que elabore um projeto sobre sentimentos com a turma” (narrativa

escrita da M1). Tais ações podem promover reflexões, levantamento de novas hipóteses de trabalho e uma mudança nas ações pedagógicas. Demonstram ainda a sua atenção a aspectos que podem ser transversais a toda e qualquer outra atividade a ser realizada numa sala de aula.

No caso dos processos de mentoria, as conversas profissionais entre pares, no âmbito de cada díade, sejam orais ou via narrativas escritas, possibilitam a explicitação de crenças, pensamentos e conhecimentos, a sua validação, sua revisão, e a construção conjunta de novas práticas como identificado no caso aqui analisado. Desta forma, a PI se envolve em um processo de aprendizagem sobre a docência de maneira contextualizada à sua realidade (Darling-Hammond; Hylar; Gardner, 2017). Isso “[...] possibilitará [ao professor] reorganizar seu pensamento, fundamentado numa base sólida de conhecimentos [...]” (Sadalla et al., 2005, p. 73), a fim de escolher as melhores alternativas para o enfrentamento da dificuldade.

As ações de mentoria relacionadas aos episódios aqui analisados duraram cerca de quatro meses. Ao final desse período, a iniciante relata uma *melhora no comportamento de uma das crianças de sua sala*: “A situação com a criança está melhor, sim. [...] a mãe disse que [...] ela conta o que fez [e ela] não tem batido tanto nos colegas” (Narrativa escrita da PI D).

M1 também *percebe mudanças* na postura da própria PI: “a D esperava que a turma realizasse as atividades e brincadeiras como crianças maiores, eu já percebo que parou de comparar [...] e isso já é um progresso” (Narrativa escrita da M1). Além disso, M1 também faz uma avaliação sobre como se procederam as ações de mentoria diante do problema enfrentado pela iniciante: “a PI queria uma resposta imediata para seus anseios e problemas, mas como mentora não tinha a solução no momento [...]. Contudo, não deixei de propor atividade com o tema indisciplina [...] por meio de textos e vídeos” (Narrativa escrita da M1).

Apesar da própria mentora enfrentar tensões decorrentes do problema vivenciado cotidianamente pela sua PI, ela se mostra

persistente ao buscar alternativas para amparar e promover ações que impactam positivamente a prática da iniciante. Neste sentido, M1 não ofereceu uma “resposta imediata” ou uma “fórmula pronta” para o problema vivenciado pela iniciante. Por meio das ações de mentoria contribuiu para que a PI - embasada em novos conhecimentos teórico-práticos - fosse capaz de atuar de forma coerente àquilo que se buscava alcançar (Sadalla et al., 2005) provocando, por consequências, mudanças nas suas concepções e na prática pedagógica bem como a consequente minimização de suas dificuldades e tensões.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para investigar sobre necessidades, demandas, tensões e outras situações-problemas que envolvem o fazer docente na EI, necessitamos adentrar ao longo de um determinado tempo (cronossistema) nos microssistemas das creches e pré-escolas; conhecer as conexões presentes no mesossistema; compreender o macrossistema daquele contexto, isto é, os aspectos de ordem cultural, ética, valores etc, que impactam a docência na EI, como: a cultura institucional da escola em que a PI trabalha, as suas concepções de infâncias, EI e currículo, seu modo de organização do tempo e espaço, sua compreensão sobre o que é ser professora e como é atuar com crianças pequenas na EI etc. O PHM proporcionou esse espaço dialógico e democrático, aproximando pesquisadores, PIs e mentoras, contribuindo também para a construção de novos conhecimentos sobre benefícios, limites e impactos da mentoria de PIs.

Também ficou evidente que o apoio, acompanhamento e atividades formativas ofertadas e conduzidas pela mentora à sua PI por meio de conversas profissionais caracterizou-se como um processo dinâmico, complexo, recíproco, empático e duradouro. Quando a interação entre a díade contempla tais aspectos combinados mostra-se como um novo contexto favorável tanto

para a construção de aprendizagens como para impulsionar o desenvolvimento das envolvidas (Bronfenbrenner, 1996).

No caso analisado, PI D relata dificuldades frequentemente enfrentadas por outros professores que estão iniciando a carreira, como: não saber lidar com a imprevisibilidade do comportamento das crianças; pouco domínio de conhecimentos específicos; desacordo entre a prática planejada e a realizada; dificuldades na gestão de sala etc. Diante das situações vivenciadas pela PI, M1 se envolve em um processo reflexivo sobre a sua própria prática e experiências profissionais em busca da proposição de ações de mentoria que favoreçam a minimização das dificuldades da iniciante.

O caso analisado também demonstrou que a mentoria - além de beneficiar o PI que recebe apoio durante o seu percurso de aprendizagem sobre a docência - também pode ser um espaço vantajoso para que as próprias mentoras impulsionem o seu desenvolvimento profissional (Mizukami; Reali, 2019). Isso porque, enquanto M1 construía novos conhecimentos sobre aspectos envolvidos na situação-problema enfrentada pela iniciante, concomitantemente ela também estava aprendendo a ser uma formadora de PI ao planejar e conduzir suas práticas de mentoria.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 11, p. 109-126, 31 dez. 2014.

ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. A. de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **REVEDUC**, São Carlos, v.14, 1-23, jan./dez. 2020.

BARBOSA, M. C.; GOBATTO, C. A complexidade do “como fazer” na Educação Infantil: implicações para a formação docente na

perspectiva da artesanaria. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 14, nº. Especial, 2022.

BARROS, B. C. **Mentoras de professoras iniciantes da Educação Infantil**: enfrentando e superando tensões no processo de ensinar a ensinar. 2022. 286f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

BHERING, E.; SARKIS, A. Modelo bi ecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área de educação infantil. **Horizontes**, v. 27, n.2, p.7-20, jul./dez. 2009.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Artes médicas: Porto Alegre, 1996.

CIRÍACO, K. T.; BARROS, B. C.; MARINI, C. Professoras iniciantes na educação infantil e as necessidades formativas reveladas em teses e dissertações paulistas (2009- 2019). **Colloquium Humanarum**, v. 17, 2020.

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, 30(3), p. 473-495, 1993.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **REVEDUC**, São Carlos, v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020.

DARLING-HAMMOND, L., HYLER, M. E.; GARDNER, M. **Effective Teacher Professional Development**. Palo Alto: Learning Policy Institute. 2017.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. *In*: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (Orgs). **Professores iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 85-98, 2004.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Ciências da Educação**, n.8, 2009.

MARCELO GARCÍA, C. **Políticas de inserción a la docencia**: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Universidad de Sevilla, 2006.

MARCELO GARCÍA, C. VAILLANT, D. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**. v.47, n.166, p.1224-1249, 2017.

MASSETTO, D. C. **Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no programa de formação online de mentores**. 2018. 356F. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. Aprender A Ser Mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n.1, 113-133, 2019.

MOREIRA, A.; SOUZA, T. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. **Psicol. Esc. Educ.** 20 (2), Maio/Agosto, 2016.

NONO, M. Estudos sobre professores iniciantes na Educação Infantil publicados no Brasil no período de 1996 a 2018. **VII Congresso de Profesorado Principiante e Inducción a la Docencia** – Comunicaciones mesa 1, 2022.

OCDE. **A educação no Brasil**: uma perspectiva internacional. OECD Publishing, Paris, 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: Machado, M. (Org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, A. G. **Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na READ**. 2021. 252f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M.; MIZUKAMI, M. G. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, v.34, n.1, 2008.

SADALLA, A. M. F. A.; WISNIVESKY, M.; SARETT, P.; PAULUCCI, F. C.; VIEIRA, C. P.; MARQUES, C. de A. E. Partilhando formação, práticas e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, Vol 9, no 1, 2005.

SANTOS, A. C.; LIRA, A. C. Do Corpo-Criança ao Corpo-Aluno: Estratégias de Controle e Possibilidades de Resistência pela Dança na Educação Infantil. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 14, n. 3, set./dez. 2021.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos, Brasil: EDUFSCar, 2009.

TUDGE, J. A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? *In*: MOREIRA, L.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Família e educação**: olhares da psicologia. São Paulo: Paulinas. 2008.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCÍA, C. **El ABC y D de la formación docente**. Madrid: Narcea, 2015.

VAUGHAN, N. Qualidade na educação: convergências de sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologia. In: MILL, D.; REALI, A. M. M. (orgs). **Educação a distância, qualidade e convergências:** sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman. 2001.

O QUE PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO PIBID PENSAM SOBRE O INÍCIO DA DOCÊNCIA E SUA PROFISSIONALIDADE?

Roberlúcia Rodrigues Alves¹
Isabel Maria Sabino de Farias²

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta uma pesquisa³ sobre professores iniciantes egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência⁴/PIBID (Alves, 2017), produção desenvolvida no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (CMAE) da Universidade

¹ Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE; Especialista em Psicologia Organizacional (UECE) e Alfabetização e Letramento (UECE); Pedagoga (UECE). Professora da prefeitura Municipal de Fortaleza. E-mail: roberluciar@yahoo.com.br.

² Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculada ao Centro de Educação (CED) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Pedagoga (UECE). Doutora em Educação Brasileira (UFC), com Estágio Pós-doutoral pela Universidade de Brasília (UNB) na área de currículo, avaliação e desenvolvimento profissional docente. Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Trabalho (GT 8) Formação de Professores da ANPEd; Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – 1D. E-mail: isabel.sabino@uece.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>.

³ Esta investigação contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa Observatório da Educação (OBEDUC).

⁴ Programa de incentivo e valorização do magistério por meio do fortalecimento da formação inicial de docentes para a Educação Básica. A iniciativa vinculada à Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da CAPES, estabelece uma relação entre professores da Educação pública, estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelos subprojetos e professores universitários das licenciaturas.

Estadual do Ceará (UECE). O assunto insere-se no campo de estudos do Núcleo Temático *Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação*, que é vinculado à Linha de Pesquisa *Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) dessa instituição.

A delimitação do tema pesquisado deu-se com suporte na participação no Programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES, especificamente, por meio da investigação em rede “*Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID*” (Farias, 2012). Esta investigação qualitativa, empírica e exploratória sobre o desenvolvimento profissional de professores supervisores do PIBID foi financiada pelo Edital OBEDUC/CAPES 2012, articulou experiências e estudos de grupos de pesquisa de três programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação situados nas regiões Nordeste e Sudeste do Brasil, englobando os Estados do Ceará, São Paulo e Minas Gerais (Farias, 2017).

No âmbito dessa investigação macro⁵, realizou-se a pesquisa em foco nesse escrito, que teve o propósito de compreender como professores pedagogos iniciantes egressos do PIBID e inseridos na rede pública de ensino de Fortaleza estão constituindo sua profissionalidade. A análise de dados, produzidos mediante grupo focal e narrativas escritas com sete professores iniciantes, egressos do PIBID de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Universidade Federal do Ceará (UFC), baseou-se em quatro categorias temáticas pré-definidas: ser um professor iniciante; atuação profissional; a relação entre a experiência vivida no PIBID e a prática profissional; e as experiências significativas para a aprendizagem da docência. Nesses termos, o fio analítico deste escrito busca responder as seguintes indagações: a) Qual a perspectiva do professor iniciante sobre sua atuação na profissão?

⁵ Os resultados dessa investigação macro estão registrados no livro “Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento” (Farias; Jardimino; Silvestre; Araújo, 2018).

b) Que relação estabelecem entre o que aprenderam no PIBID sobre a docência e a sua atuação na profissão? c) Quais as experiências significativas do início da docência para seu aprendizado profissional?

A seguir apresentaremos o referencial teórico, seguido da análise dos dados e resultados obtidos durante o percurso investigativo.

2. PIBID, PROFESSORES INICIANTES E PROFISSIONALIDADE

O PIBID exprime características inovadoras à formação de professores (Farias; Rocha, 2012) e busca ressignificar a aprendizagem da docência, ao levar o licenciando a uma imersão na escola, futuro contexto de trabalho, ainda durante a formação inicial (graduação). Em suas análises, Garcia (1999) destaca a ideia de que programas institucionais são imprescindíveis para que se estabeleça um vínculo entre as licenciaturas e o desenvolvimento da carreira docente. André (2012), ao corroborar esse argumento, assinala que políticas de apoio a professores iniciantes, bem como a iniciação à profissão durante a formação inicial, a exemplo do PIBID, são importantes e necessárias, mas destaca o fato de que o Brasil ainda tem “um longo caminho a percorrer” no que concerne a essa pauta.

Seja como for, entende-se que, mesmo não sendo capaz de evitar lacunas no que concerne à práxis pedagógica do futuro docente, o PIBID proporciona vivências com o trabalho docente na escola que contribuem positivamente para a aprendizagem da docência e o desenvolvimento da profissionalidade do professor iniciante. O conceito de profissionalidade reporta-se ao tipo de desempenho e de conhecimento próprios à profissão, consoante asseveram autores ibéricos e nacionais que discutem a temática. A profissionalidade, recorrendo às formulações de Cunha (1999), diz respeito à profissão em ação ou, como sentencia Sacristán (1999, p. 65), caracteriza-se pela “afirmação do que é específico na ação docente”.

Essas definições corroboram o pensamento de Contreras (2012, p. 80), para quem essa noção abrange “[...] valores ocupacionais que

estão em consonância com características e necessidades de realização da função docente”. É nessa perspectiva que as autoras deste estudo assumem o conceito de profissionalidade, ao centrar a atenção sobre o professor iniciante egresso de um programa de iniciação à docência durante sua formação inicial. Sem dúvida, configura uma lente conceitual que nos permite indagar sobre a atuação desse profissional em contexto nos primeiros anos de docência. Os estudos sobre professores iniciantes na profissão registram a necessidade de ampliação das pesquisas sobre o tema, conforme anotam Garcia (1999), Papi e Martins (2010), Corrêa e Portella (2012) e Cruz, Farias e Hobold (2020).

No que diz respeito aos repositórios da ANPED, no que concerne às produções socializadas nos GTs 04 (Didática), 8 (Formação de Professores) e 14 (Sociologia da Educação), Papi e Martins (2010) identificaram 236 trabalhos nos três grupos, dos quais apenas 14 eram relacionados ao tema professores iniciantes. Em relação à pesquisa de Brzezinski (2006), que cobriu teses e dissertações de 1997 a 2002, um conjunto de 742 trabalhos, os dados também não são diferentes, pois apenas seis se referiam especificamente aos professores iniciantes. Por sua vez, o levantamento de teses e dissertações no *site* da CAPES, realizado com apoio nos descritores professores iniciantes, iniciação profissional e iniciação à docência, localizou 54 estudos, cuja análise permitiu as autoras inferirem que:

[...] pesquisas nas quais se realiza algum tipo de intervenção com professor iniciante, bem como de pesquisas que investiguem professores iniciantes relacionados ao sucesso escolar, ou considerados bem sucedidos, mostram-se quase como silêncios no campo investigativo da educação, abrindo perspectivas para o desenvolvimento de novos trabalhos (Papi; Martins, 2010, p. 51).

Corrêa e Portella (2012), por sua vez, no artigo “As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão”, discutem resultados de levantamento acerca da temática início da docência.

O estudo analisou produções expressas nas reuniões da ANPED nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011, englobando os GT's 04 (Didática), 08 (Formação de Professores) e 14 (Sociologia da Educação); os trabalhos registrados no banco de Teses e Dissertações da CAPES nos anos de 2008, 2009 e 2010, considerando os descritores professores iniciantes, iniciação profissional e iniciação à docência. A análise realizada dos 198 trabalhos da ANPED identificou somente 4 textos com foco no professor iniciante, enquanto o exame das teses e dissertações, de um total de 31 pesquisas, evidenciou o fato de que apenas 7 estavam relacionadas à formação do professor em período de iniciação. O resultado do estudo ratificou as constatações de Papi e Martins (2010) sobre o assunto, firmando-o como objeto necessário de novas investigações no campo da formação de professores.

Os resultados desses dois estudos nacionais revelam consonância com pesquisas de autores ibéricos, a exemplo do espanhol Garcia (1999), que investigou sobre os primeiros anos de ensino com 107 professores de Sevilha e Granada. Ao referir-se ao contexto espanhol, esse autor registra que são escassas as investigações sobre o período de iniciação à docência, ao mesmo tempo em que chama atenção para as preocupações dos professores iniciantes, a saber: os professores principiantes se preocupam com seu aperfeiçoamento docente e reconhecem as lacunas existentes na formação inicial; os primeiros anos de ensino são difíceis; a influência das experiências tidas quando estudantes influenciam muito os professores do secundário, não acontecendo o mesmo com a educação básica; e as dificuldades dos professores são principalmente relacionadas a questões didáticas (Garcia, 1999).

Giovanni e Guarnieri (2014) apontam que a chegada ao ambiente de trabalho é marcada por características, fragilidades e dificuldades peculiares a essa etapa da vida profissional, e que os iniciantes na profissão enfrentam situações variadas, dentre elas: são encaminhados para locais de vulnerabilidade social mais acentuada; têm que brigar por direitos e horários com docentes mais antigos, assumindo turmas que ninguém quer; iniciam a

atuação docente sem o reconhecimento da escola, pais e comunidade; o aprendizado com os colegas de profissão se dá de modo assistemático; professores iniciantes pouco reconhecem o aprendizado ocorrido na formação inicial etc.

São muitos os entraves que permeiam a trajetória de um docente que inicia na profissão, conforme detalham Giovanni e Guarnieri (2014). Os aspectos destacados anteriormente são bastante ilustrativos do rito perverso de iniciação que a ausência de uma política de acolhimento do profissional iniciante promove, o que leva a escola a se organizar de modo a privilegiar os professores com uma trajetória profissional já consolidada, desconsiderando o fato de que o iniciante precisa de apoio pedagógico e institucional para entender a proposta pedagógica e curricular da escola e as rotinas já instituídas; estabelecer relações com todos os que compõem a comunidade escolar e; conseqüentemente, constituir um modo de agir profissional. Se a escola não organiza situações para que tais interações possam acontecer, se não há oportunidades de troca entre pares para subsidiar esse processo, obviamente, a imersão no trabalho não será simples. Tudo isso tensiona o professor iniciante e nos leva a questionar sobre sua atuação, a prática profissional, enfim, como constitui sua profissionalidade, seu modo de ser professor.

Estas sinalizações são reforçadas por Cruz, Farias e Hobold (2020) ao advertirem sobre a premência de estudos acerca dos primeiros anos de exercício profissional. Alertam para a importância de investimento de formação intencional, sistemática e situada em torno de professores iniciantes durante a sua inserção profissional, momento marcado por uma sobrecarga cognitiva, afetiva e emocional diante do que precisam aprender.

Tais indicativos de pesquisa corroboram a compreensão da docência como uma atividade socioprática (Roldão, 2007) cujo aprendizado reclama colaboração entre pares, portanto, não se faz solitariamente, por mera observação silenciosa das práticas dos colegas. O diálogo entre pares, a troca de experiência, o desvelamento dos 'detalhes visíveis' e 'ocultos' do fazer docente exigem

uma lógica escolar diversa daquela que tende a distanciar veteranos e iniciantes, a qual torna ainda mais difícil os primeiros anos da docência. Encontrar ou não apoio, colegas dispostos a incentivar, a orientar nos momentos de dúvida e colaborar para a superação das dificuldades encontradas é fundamental para as perspectivas que o iniciante projeta ou não sobre sua atuação profissional.

Ademais, cabe lembrar, como já sinalizado por Garcia (1999), que os problemas que mais afligem os professores iniciantes recaem sobre aspectos didáticos de sua atuação. Esta preocupação acentua-se pelo fato de estes considerarem que a formação inicial não serve para a prática, que só se aprende a ser professor quando se ingressa na profissão. Embora o distanciamento entre a formação acadêmica e a realidade prática seja reconhecido como um dos principais desafios na formação inicial de professores, cabe assinalar a advertência de Roldão (2007) sobre a necessidade de pensar teoricamente a prática, sobre o que fazemos na qualidade de profissional. Nesse sentido, assevera que o saber docente é compósito; não é apenas um saber prático, pois o professor não é somente um fazedor de aula. Ao proceder a esse alerta, a pesquisadora portuguesa destaca a ideia de que a debilidade do saber do professor é o elo mais fraco da sua profissionalidade.

O foco da investigação ora registrada recai sobre recém-graduados de Pedagogia que viveram experiência de iniciação à profissão no PIBID e que estão atuando na docência com o intuito de compreender como eles estão constituindo sua profissionalidade, isto é, sua prática profissional, o modo de ser e estar na profissão. A seguir explicitaremos os procedimentos metodológicos da investigação.

3. METODOLOGIA

Nesse escrito apresenta-se uma pesquisa qualitativa na qual optamos por efetuar um levantamento exploratório, visando a identificar egressos de Pedagogia do Ceará que participaram do PIBID de 2009 a 2015. Esta decisão se apoiou nas formulações de Chizzotti (2014, p. 19), ao argumentar que a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais exige do pesquisador:

Uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento de uma área ou em uma problemática específica.

Com esse propósito, o primeiro passo foi identificar as instituições de ensino superior beneficiadas com o PIBID no Estado que dele participam desde sua primeira edição (2007). O rastreo inicial revelou que, no interstício de seis anos (2009 a 2015), um número significativo de licenciandos foi contemplado com o Programa, uma vez que os dados disponibilizados à época registravam 1.597 egressos⁶, dos quais 248 do curso de Pedagogia.

Assim, considerando o exame dos dados fornecidos pelas coordenações institucionais das IES estaduais, estabelecemos os seguintes aspectos para participação na pesquisa: ser egresso do PIBID Pedagogia com licenciatura concluída; ser professor de escola pública do Estado do Ceará e ter, no máximo, três anos de exercício docente. Esses critérios foram definidos com suporte na formulação de Huberman (1995) sobre o ciclo de vida profissional do professor, haja vista o fato de que nosso interesse recai sobre o recém-ingresso à profissão. Estabelecemos que o professor

⁶ O exame do conjunto de informações sobre os egressos do Programa no Estado nas diversas áreas de conhecimento (licenciaturas contempladas) encontra-se publicado (Alves; Farias, 2016).

iniciante da nossa investigação seria aquele que possuísse até três anos de exercício na docência, contando da conclusão do curso, considerando que a LDB⁷ nº 9.394/96 prevê a formação em nível superior como requisito para o exercício da profissão.

O processo para delimitação dos participantes da pesquisa aconteceu através de envio de questionário online enviado para 248 egressos do PIBID de pedagogia. Desse modo, chegamos a um grupo de sete professores iniciantes egressos do PIBID, sendo todos atuantes em escolas municipais de Fortaleza, aprovados em concurso público, grupo com o qual desenvolvemos a pesquisa. Assim, a composição final para delimitação dos participantes da pesquisa, finalizou, depois de seis meses de aproximação com os sujeitos da pesquisa e os contextos em que atuam como docentes, detalhados a seguir:

Quadro 1 – Perfil dos Participantes da Pesquisa: sete professores iniciantes egressos do PIBID e atuantes na rede municipal de ensino de Fortaleza.

| Professoras Iniciantes (PI) | Ano de ingresso e conclusão da graduação | Instituição Formação inicial | Período de participação no PIBID | Nível e modalidade de atuação/ Classificação | Idade/ Tempo na docência |
|------------------------------------|---|-------------------------------------|---|---|---------------------------------|
| PI-1 INTERESSE | 2012 – 2015.2 | UECE | Set. 2013 – julho 2014 (10 meses) | Ensino Fundamental Efetivo | 22 anos/ 6 meses |
| PI-2 DEDICAÇÃO | 2012.1 – 2015.2 | UECE | Mar. 2014 – Jan. 2016 (1 ano e 1 mês) | Ensino Fundamental Efetivo | 30 anos/ 12 meses |
| PI-3 COMPAIXÃO | 2008 – 2013 | UFC | Jan. 2010 – jan. 2011 (1 ano) | Educação Infantil e Ensino Fundamental Efetivo | 26 anos/ 30 meses |
| PI-4 ACREDITAR | 2009.1 – 2013.1 | UECE | Mai 2010 – julho 2013 | Ensino Fundamental Efetivo | 25 anos/ 24 meses |

⁷ Segundo a LDB, “a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (Brasil, 1996, Art. 62).

| | | | | | |
|----------------------------------|-----------------|-----|---|----------------------------|-------------------|
| | | | (3 anos e 2 meses) | | |
| PI-5 DESAFIO | 2008.2 – 2013.1 | UFC | Jan. 2010 – jan. 2013 (3 anos) | Ensino Fundamental Efetivo | 29 anos/ 30 meses |
| PI-6 COMPROMISSO | 2011 – 2015.1 | UFC | Mar. 2014 – Jul. 2015 (1 ano) | Educação Infantil Efetivo | 24 anos/ 6 meses |
| PI-7 RESPONSABILIDADE | 2012.1 – 2015.2 | UFC | Mar. 2014 – Jan. 2016 (1 ano e 10meses) | Educação Infantil Efetivo | 22 anos/ 6 meses |

Fonte: Elaborado com base nos dados produzidos pela pesquisa (Alves, 2017).

O perfil dos participantes da investigação, detalhado no Quadro 1, revela que possuem de 22 a 30 anos de idade; que concluíram o curso de Pedagogia dos anos de 2013 a 2015; todos lecionam 200 horas por mês, trabalhando de segunda a sexta-feira, ou seja, dois horários por dia (manhã e tarde), cada turno com quatro horas de trabalho, totalizando uma jornada diária de oito horas; todos lecionam em turmas distintas, revezando-se nos horários e/ou entre escolas, pois duas professoras trabalham em escolas diferentes, isto é, não concentraram a carga horária numa mesma escola; e, por fim, o tempo de atuação na docência varia de seis meses a dois anos e meio de experiência em sala de aula após conclusão a graduação.

Os professores participantes do estudo, vivenciaram os primeiros anos da docência em escolas públicas localizadas em Fortaleza, 5ª maior capital do País. Durante a realização do grupo focal, cada professor escolheu uma palavra que representasse o sentimento de *“ser professor iniciante”*, palavra para ser utilizada pela pesquisadora na escrita do texto e identificação dos mesmos, como estão descritas no Quadro 2. Segundo os participantes dessa pesquisa esse período inicial da docência é marcado pelo viver de intensos desafios e múltiplos aprendizados; desde o início é um desafio, *“mesmo os anos se passando, permanece o desafio”* (P5 – DESAFIO). A seguir tabulou-se as escolas visitadas durante a

investigação e nas quais os professores participantes desse estudo lecionavam.

Quadro 2 – Escolas contempladas na pesquisa, por localização (SER/DE) e total de alunos matriculados, conforme o nível de ensino e/ou modalidade em que os professores iniciantes participantes do estudo lecionavam no ano da pesquisa.

| SER | ESCOLAS | PROFESSORES PESQUISADOS | EDUCAÇÃO INFANTIL | ENSINO FUNDAMENTAL | | | TOTAL |
|------------------------|---------|-------------------------|--------------------|--------------------|--------------|------------|--------------|
| | | | CRECHE/ PRÉ ESCOLA | 1º ao 5º ano | 6º ao 9º ano | EJA | |
| I | EMA | P5 DESAFIO | 113 | 450 | 0 | 0 | 563 |
| II | EMB | P7 RESPONSABILIDADE | 235 | 159 | 0 | 0 | 394 |
| | EMC | P4 ACREDITAR | 155 | 625 | 0 | 180 | 960 |
| | EMD | P2 DEDICAÇÃO | 0 | 261 | 455 | 195 | 911 |
| IV | EME | P1 INTERESSE | 0 | 269 | 0 | 0 | 269 |
| V | EMF | P3 COMPAIXÃO | 101 | 488 | 0 | 0 | 589 |
| VI | CEI | P6 COMPROMISSO | 282 | 0 | 0 | 0 | 282 |
| TOTAL DE ALUNOS | | | 886 | 2.252 | 455 | 375 | 3.968 |

Fonte: Elaborado com base nos dados produzidos pela pesquisa (Alves, 2017).

Além da aplicação de questionário online para localização e caracterização dos sujeitos, foram realizadas visitas às escolas para conhecer o contexto escolar de cada professor. Este último procedimento apoiou-se no entendimento de que “[...] para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do contexto é perder de vista o significado” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48).

Outro procedimento utilizado foi a produção de uma narrativa escrita. Durante visitas as instituições escolares, foi solicitada aos professores à escrita de um relato sobre as experiências vivenciadas no início de sua atuação na docência que consideravam mais significativas para seu aprendizado profissional. Os professores enviaram o escrito por *e-mail* antes da realização do grupo focal. Assim, antes da realização do encontro para a realização do grupo focal, as narrativas já tinham sido exploradas por nós. O contato com o escrito propiciou a primeira

aproximação ao que pensavam os professores iniciantes envolvidos na investigação ou, como esclarece a autora brasileira:

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós (Cunha, 1997, p. 187).

De posse das narrativas foi possível agregar informações e compreender o que os sujeitos consideravam significativo para a aprendizagem da docência, pois, ao escrever a narrativa, o professor necessita pensar sobre o que foi vivido, ação que leva à reflexão, tanto para quem escreve o relato como para quem irá interpretá-lo.

Ser professor iniciante é um período que envolve muitas especificidades que a função exige, e assim, sensações de medo, insegurança e solidão constituem sentimentos comuns nos primeiros anos da docência. Esses fatores, que caracterizam a condição de ser professor iniciante, reclamam a necessidade de apoio, senso de coletividade e espaços para discussão sobre o fato de se tornar professor. Com o propósito de responder às questões que movem esta investigação, que tem como foco o professor iniciante em ação e o desenvolvimento de sua profissionalidade, consideramos o grupo focal como procedimento mais adequado para compreender o modo como professores iniciantes estão constituindo sua profissionalidade. Nesse sentido, corroboramos o argumento de Gatti (2012, p. 14), para quem:

O trabalho com grupo focal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou sentimentos de angústia ou medo de retaliações; ajuda ir além das respostas simplistas, além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais.

Considerando a condição de ser professor iniciante explicitada no parágrafo anterior, o objetivo da pesquisa, as dificuldades enfrentadas para localizar iniciantes na profissão em um mesmo ambiente de trabalho, o constrangimento que pode gerar ao professor iniciante um processo de “observação” em seu campo de atuação e nossas condições disponíveis, consideramos o grupo focal como procedimento mais adequado ao desenvolvimento desta pesquisa. Ademais, como esclarece Gatti (2012), o grupo focal é uma boa estratégia para conduzir processos que envolvem situações complexas, permeadas de singularidades, como é a condição de ser um iniciante na profissão docente.

Assim, recorreremos ao grupo focal, a fim de compreender a perspectiva do professor iniciante acerca da sua profissionalidade, mediante um contexto de interação dos sujeitos, visto que os fatos explicitados imbricados à condição de iniciante na profissão, como fase de solidão, incertezas e angústias, sugere a necessidade de fazer os participantes da pesquisa se sentirem componentes de um grupo e se identificarem com colegas de profissão que vivenciam momentos profissionais similares. Guimarães (2006) esclarece que a escolha do grupo focal para coleta de dados supõe a ênfase das pessoas como componentes de um grupo e não nas pessoas individualmente. A seguir serão apresentados os resultados encontrados de acordo com as perguntas que sinalizamos na introdução.

4. INÍCIO DA DOCÊNCIA E PROFISSIONALIDADE – INDÍCIOS REVELADORES

Para análise dos dados foi realizada “[...] uma síntese interpretativa por meio de uma redação que pudesse “dialogar temas com objetivos, questões e pressupostos da pesquisa [...]” (Gomes, 2013, p. 92), procedimento que exige do pesquisador um mergulho no material coletado. Para subsidiá-lo, recorreremos às orientações de Gatti (2012), que propõe um deslindamento de significados e sentidos específicos para pesquisas que utilizam o grupo focal como procedimento de coleta de dados.

4.1 Qual a perspectiva do professor iniciante acerca da sua atuação na profissão?

O desenvolvimento deste estudo aponta a noção de que ser professor iniciante é um período delicado, complexo, que exige acompanhamento, paciência e domínio de conhecimentos que habilitem para a função de ensinar, dentre outras especificidades; essas peculiaridades são reconhecidas por qualquer professor ou estudioso da área e deveriam ser motivo de preocupação e cuidado por parte do Poder Público e todos que fazem a escola. Os referenciais que subsidiaram este estudo, Huberman (1995), Giovanni e Gaurneri (2014), Garcia (1999), entre outros, além de situarem as características do início da docência, apontam que o primeiro contato com a profissão é marcado por incertezas, dúvidas, solidão, falta de apoio e reconhecimento, aspectos confirmados pelos sete professores iniciantes participantes desta pesquisa. Podemos constatar no seguinte relato:

Ao sair da Universidade e me deparar com a realidade de sala de aula, tive um choque! Apesar de ter participado do PIBID onde pude ter experiências com a docência, **assumir uma sala de aula sozinha é extremamente assustador...** não se é preparado para lidar com todas as dificuldades e casos, cobranças e faltas de recursos que esta profissão nos traz. (P3 – COMPAIXÃO).

Esse movimento está diretamente ligado à construção da profissionalidade do docente iniciante, ao contato inicial com o exercício da profissão e à maneira como esses professores irão atuar ao longo de sua carreira.

A realidade encontrada pelo professor iniciante que chega à escola recém-formado é de falta de acompanhamento, falta de acolhimento de seus pares, dificuldades para conduzir as turmas complexas que lhe são oferecidas, entre tantas outras ausências. De modo geral, essa realidade se confirmou, pois os participantes deste estudo associam a condição de ser professor iniciante a ideia

de ser desafiante e reiteram os problemas referentes ao início da docência. Consideram a inserção na docência como um “*choque de realidade*”, “*é a hora que a ficha cai*”. Além das situações dilemáticas destacadas pelos autores abordados neste estudo, os sete iniciantes desse estudo realçam alguns desafios como cruciais, que podem influenciar no desenvolvimento da profissionalidade e até conduzir os iniciantes na profissão para a sua desistência, são eles: a indisciplina em sala de aula, a falta de acompanhamento familiar e a falta de preparo para trabalhar com as crianças portadoras de necessidades especiais, vejamos a seguir um relato contemplando a indisciplina dos alunos:

O que mais me incomoda, e às vezes me faz pensar em desistir, é a questão da indisciplina dos alunos. [...] **você planeja, na sua cabeça a aula está super legal, bacana, entendeu? Atrativa, só que você não consegue executar devido a esses inúmeros problemas. Eu acho que diante dessa maior dificuldade, dessa falta de interesse dos alunos, não quererem estar ali, irem só para atrapalhar, pra brincar, pra conversar, é bem maior e bem pior do que uma estrutura ruim de uma escola, porque se você tiver uma estrutura complicada mas os seus alunos tiverem interesse em aprender, isso é fácil, assim é fácil de ensinar**, mas quando eles não querem [...] O que que a gente faz diante dessa situação? Entendeu? Não querem! (P5 – DESAFIO). (Grifamos).

Indisciplina, falta de acompanhamento familiar, falta de preparo para lidar com crianças com necessidades especiais, lotação em várias escolas e turmas diferentes, são aspectos que aparecem como determinantes durante a atuação profissional no início da docência, fatores que podem levar o docente iniciante a pensar em desistir da profissão.

É importante destacar o fato de que, em meio às lamentações do início da docência explicitadas, duas professoras ressaltam satisfação e elencam aspectos positivos de ser professor iniciante. Isso não quer dizer que elas não reconheçam algumas dificuldades que permeiam a profissão, entretanto, ao se referirem à socialização

profissional como professoras iniciantes, elas evidenciam elementos que chamam atenção. Uma delas justifica sentir-se feliz e acolhida na escola pelo fato de ter conseguido se lotar como professora na mesma escola em que atuou no PIBID, e a outra destaca o alto nível de conhecimento das professoras veteranas, somado às excelentes condições estruturais da creche em que atua.

Esses dados são reveladores, pois um deles situa o PIBID como mobilizador de uma inserção na profissão sem grandes traumas, aspecto destacado por Garcia (1999) ao se referir aos programas de iniciação à docência. O outro denota a valorização por parte dos iniciantes do conhecimento profissional, aspecto sublinhado por Roldão (2007) como imprescindível a ação de ensinar. Esse aspecto também se relaciona a competência profissional, reconhecida por Contreras (2012) como uma dimensão importante da profissionalidade.

A análise dos dados permitiu-nos inferir que a atuação profissional do iniciante se expressa em um enfrentamento diário de desafios, uma constante na atuação do professor. Os problemas recorrentes e diários são solucionados com o apoio de estudos e pesquisas. O estudo é imprescindível à formação de um professor, entretanto, a formação inicial e os referenciais teóricos nela explorados aparecem como insuficientes para a prática profissional, no caso dos iniciantes deste estudo. Os exemplos dos mais experientes na profissão e a experiência vivida no PIBID aparecem como imprescindíveis a vida de qualquer iniciante, pois auxilia na sua tomada de decisões como profissionais.

Destacam a elaboração do planejamento como fundamental nesse início de carreira, dessa forma é importante destacar o reconhecimento dos professores no que se refere à organização de um bom planejamento. A fala do P4 – Acreditar é incisiva: *“a questão básica é fazer um bom planejamento”*, e da P5 – Desafio: *“você vai ter que mostrar que você sabe realmente o que está fazendo”*. Reiteram que um dos recursos utilizados pelos docentes para resolver seus dilemas é o suporte teórico.

Alguns traços por busca de autonomia são desencadeados nos professores em virtude das situações complexas que precisam enfrentar. Eles buscam soluções, pedem ajuda, sentem-se mobilizados com as condições socioeconômicas dos alunos e demonstram reivindicar seus direitos, participando de greves mesmo durante o período do estágio probatório. Dois professores desta investigação, recém-admitidos à escola, com menos de seis meses de atuação na docência, participaram de movimentos para busca de direitos. Com efeito, o professor iniciante participante deste estudo reconhece sua responsabilidade com a comunidade e com as atribuições éticas que entornam sua profissionalidade, conforme explicitado por Contreras (2012). Esta pesquisa revelou que, mesmo diante de muitos percalços, existe uma ação docente ética e moralmente orientada.

4.2 Que relação estabelecem entre o que aprenderam no PIBID sobre a docência e a sua atuação profissional?

O registro de uma das professoras iniciantes desse estudo é esclarecedor da indagação que intitula esta parte do texto, precisamente quando afirma: *“Considero esta experiência (PIBID) de extrema relevância pelo aprendizado que pude vivenciar na minha formação como pedagoga e que hoje posso levar para a sala de aula” (P1 – Interesse)*. Neste estudo, partimos do entendimento de que a participação em programas de iniciação à docência proporciona vivências com o trabalho docente na escola que contribuem positivamente para a aprendizagem da docência e o desenvolvimento da profissionalidade do professor iniciante. Aprendizados que traduzem a capacidade do professor em apreender conhecimentos relevantes para saber, por exemplo, planejar, desenvolver e avaliar suas atividades pedagógicas, ações que são relacionadas com os momentos da ação didática para efetivar a docência (Farias; Silva; Castro, 2021).

Os relatos dos iniciantes são incisivos quanto à contribuição do PIBID para a atuação profissional; ressaltam-no como

fundamental na construção de sua profissionalidade, destacam que as ações do programa aproximam o licenciando à escola e ao fazer docente em situação de aula ou, como já assinalado noutro momento, o Programa passa a ser uma ponte, que gradativamente apresenta o ambiente de trabalho e assim o professor se constitui profissional, como relata (P5 DESAFIO) “[...] o PIBID me deu esse embasamento, de estar em sala de aula. A segurança de saber conduzir uma turma, entendeu?”

As aprendizagens durante o Programa estão relacionadas ao cotidiano das escolas: o acompanhamento do professor supervisor exprime um perfil de educador que deixa marcas para o futuro desempenho da docência, tal como assevera Garcia (1999); o desenvolvimento de projetos, a condução de aulas durante as atividades do PIBID, as discussões e o desenvolvimento de ações envolvendo o processo de alfabetização marcam a participação no programa e acompanham o docente em seu fazer pedagógico na escola como professor iniciante.

Os professores deste estudo situam o PIBID como uma ação necessária durante o trabalho de formação na licenciatura. Revelam que, com a participação no Programa, é possível conhecer a escola e todas as suas facetas, ação que desencadeia um início na profissão mais harmonioso. As aprendizagens do PIBID acompanham o professor iniciante no desenvolvimento de sua profissão, em suas decisões e resoluções dos problemas cotidianos da escola.

4.3 Quais as experiências significativas do início da docência para seu aprendizado profissional?

O PIBID aparece nos relatos dos professores iniciantes desse estudo como a principal atividade significativa para o aprendizado profissional. Apenas uma professora não situou o PIBID como principal fonte de aprendizado. Ela reúne suas principais aprendizagens na experiência de trabalho no atendimento de crianças com necessidades especiais, embora reconheça o PIBID como importante e necessária oportunidade de aprendizagem da

profissão. Consideram os iniciantes desse estudo que a participação no PIBID é um diferencial na vida de um graduando, visto que oportuniza uma aproximação ao contexto escolar, indicando que esse programa de iniciação à docência se sobrepõe à formação inicial no que diz respeito à preparação do profissional para atuação como docente. Essa apreciação positiva da contribuição do programa no início da inserção na docência é explicitada também por outros estudos envolvendo egressos do PIBID no Ceará (André, 2018; Cavalcante, 2018). Em linhas gerais, chamam atenção para o fato de que conhecer o contexto de trabalho, compreender como funciona, entender a cultura profissional e institucional ali reinante – “[...] tudo isso leva tempo e é exigente emocionalmente, mas central na constituição de professores qualificados” (Farias; Silva; Cardoso, 2021, p. 13). Mediante a pesquisa realizada, é possível afirmar que a participação no PIBID é um diferencial para a inserção profissional dos participantes deste estudo e contribuiu positivamente para o desenvolvimento da profissionalidade, tornando menos árduo e conflitivo o percurso do docente iniciante. Um indicativo, aliás, que corrobora estudos como o de Darling-Hammond (2014, p. 231), para quem, a despeito das lacunas nesse âmbito, são justamente os docentes mais “amplamente preparados e certificados” os que “[...] obtêm, em geral, melhores resultados e são mais bem-sucedidos com os alunos do que os professores sem esse tipo de preparação”.

Embora os desafios peculiares a inserção profissional continuem, os professores iniciantes desse estudo reconhecem que a aproximação a escola propiciada pelo PIBID deixou uma construção profissional robusta e significativa que, se não é suficiente, favorece para que encarem com mais segurança o trabalho e os dilemas vivenciados nos primeiros anos de docência. As experiências significativas referem-se às aprendizagens da ação docente, ao desenvolvimento de projetos, ao domínio de como se alfabetiza, de como se lida com os alunos indisciplinados, à organização do planejamento, ou seja, como se desenvolve o trabalho pedagógico na escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta de partida dessa investigação – *como os professores iniciantes egressos do PIBID estão construindo sua profissionalidade?* – nos remete a algumas palavras escolhidas pelos iniciantes para representar esse início profissional, as quais oferecem indícios elucidativos a esse questionamento. São termos imbuídos de forte significação. A palavra *compaixão* tem um significado ontológico, pois nela o professor expressa a noção de que se preocupa com a vida do outro, com suas condições de aprendizagem, desenvolvimento sociológico, cultural e psicológico. Os vocábulos *desafio*, *compromisso*, *responsabilidade*, *dedicação* e *interesse* demonstram o entrelaçamento com a profissão e as exigências para ser um bom professor. Por fim, *acreditar* em dias melhores, que os percalços serão superados e que um dia a educação terá um novo patamar. O vocábulo lembra Paulo Freire, o educador do sonho e da esperança, que morreu lutando contra os opressores e buscando um futuro digno para os oprimidos.

O exame do significado dessas unidades de ideias permite relacioná-las às dimensões da profissionalidade postuladas por Contreras (2012); nelas podemos identificar a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional, pois revelam desdobramentos relacionados entre si. Esses professores, embora tenham denunciado inúmeros problemas que permeiam a vida profissional de qualquer professor atuante na escola pública, entre eles os iniciantes, em nenhum momento, ligaram o ser professor a aspectos pejorativos, que desvalorizassem o ato de ser docente. Mesmo já tendo pensado em desistir da profissão eles, almejam melhorias, lutam por direitos e se sensibilizam, inclusive, com os professores veteranos que estão imersos nas desilusões e dificuldades da profissão.

Apesar de todos os problemas enfrentados pelos iniciantes deste estudo, eles estão se constituindo profissionais, assumindo atitudes de reivindicação por direitos, respaldados de conhecimento, valorizando um planejamento estruturado, numa

busca constante por superar todos os desafios que permeiam a ação de ensinar.

Não é nosso intento encerrar a discussão da temática explorada, pois os estudos sobre os iniciantes e o desenvolvimento de sua profissionalidade carecem de outras perspectivas, bem como de maior atenção por parte do Poder Público, das secretarias de educação, dos gestores escolares e dos professores veteranos, pois é lamentável o descaso com que um iniciante na profissão, ao assumir uma sala de aula é tratado. Também nos parece necessário reiterar a importância de programas que favoreçam a inserção na docência e o impacto positivo de ações dessa natureza na vida profissional desses professores. Durante sua atuação profissional, eles identificam seus problemas, se manifestam abertos para mudanças e, para irem em busca de direitos, entretanto, encontram a escola e seus profissionais resistentes e indisponíveis para o *ACREDITAR* e o ter *COMPAIXÃO*.

Não é o propósito desta pesquisa responsabilizar escolas ou os profissionais que nela atuam pelos problemas que permeiam a condição de ser professor iniciante, muito menos, simplesmente estabelecer uma crítica ao trabalho desenvolvido nas escolas, mas sim dar ensejo a uma reflexão e situar a necessidade urgente de uma política de acolhimento e acompanhamento ao iniciante na docência. Que os dados desta pesquisa sirvam de reflexão para uma ressignificação, um novo olhar para os discentes que chegam às escolas em seus primeiros anos como professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. R. **Professores iniciantes egressos do PIBID em ação: aproximações à sua prática profissional**. 2017. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, CE. 2017. Disponível em: DISSERTAÇÃO-ROBERLUCIA-ALVES-PDF.pdf (uece.br). Acesso em: 19, maio 2024.

ALVES, R. R.; FARIAS, I. M. S. Professor Iniciante da Educação Básica: Primeiras Aproximações ao Debate. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. **Didática e Prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação, 2016.

ANDRÉ, M. Política e programas de apoio a professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/?format=pdf>. Acesso em: 19, maio 2024.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, e230095, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100280&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7, dez. 2023.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Revisor: Antonio Branco Vasco. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

CAVALCANTE, M. M. da S. **Permanecer ou evadir da docência?** Estudo sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do PIBID UECE. 2018. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, 2018. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83017>. Acesso em: 24, maio 2024.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1999. p.157-191.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução Trabucco Valenzuela. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, P. M.; PORTELA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa. v. 15, n. 2, p.223-236. 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4287/3270>. Acesso em: 19, maio 2024.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149/1102>. Acesso em: 13, maio 2024.

CUNHA, M. I. da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. São Paulo: Papirus, 1999. p.127-147.

_____. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez., 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59596/62695>. Acesso em: 19, maio 2024.

FARIAS, I. M. S. de. **Desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica**: estudo exploratório sobre contribuição do PIBID. Projeto de Pesquisa aprovado pelo Edital CAPES/OBEDUC nº 049/2012. Brasília: CAPES, 2012, 17p.

FARIAS, I. M. S. de; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. **Relatório Final de Pesquisa**. Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID. Programa Observatório da Educação/OBEDUC. Fortaleza: UECE/PPGE/EDUCAS, 2017.

FARIAS, I. M. S. de; SILVA, S. P.; CASTRO, F. M. F. M. **Aprender a ensinar pelos caminhos da narrativa**. Fortaleza, Ce: EDUECE, 2021.

FARIAS, I. M. S. de; SILVA, S. P.; CARDOSO, N. de S. Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID. **Educ**.

Pesqui. São Paulo, v. 47, e225968, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/MczTJGLBgQCG7h4qVb78MqC/?lang=pt#>. Acesso em: 26, maio 2024.

FARIAS, I. M. S. de; ROCHA, C. C. T. PIBID: Uma política inovadora? **Revista Cocar.** Belém. vol. 6, n.11, p. 41-49, jan./jul. 2012. Disponível em: PIBID: uma política de formação docente inovadora? Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/212/183>. Acesso em: 19, maio 2024.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Tradução Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: Distância, ambiguidades e tensões. *In:* GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (Orgs.). **Professores iniciantes:** diferentes necessidades em diferentes contextos. São Paulo: Junqueira&Marin, 2014. p. 33-44.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados da pesquisa qualitativa. *In:* DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Orgs.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 79-108.

GONÇALVES, J. A. M. A. carreira das professoras do ensino primário. *In:* NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores.** Portugal: Porto Editora, 1995. p. 141-169.

GUIMARÃES, V. S. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. *In:* PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação:** Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p.149-163.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995. p.31-61.

NONO, M. A. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, A. Formação dos professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999. p.13-34.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009a.

PAPÍ, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p.39-56, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300003. Acesso em: 19, maio 2024.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, p. 94-103. jan./abr. 2007. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf. Acesso em: 19, mai. 2024.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto Editora: LDA, 1999. p.63-92.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCÍA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Tradução do espanhol: Marcia dos Santos Lopes.1. ed. Curitiba: Ed: UTFPR, 2012.

APRENDENDO A ENSINAR: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROGRAMA DE MENTORIA PARA UMA PROFESSORA INICIANTE

Janailza Moura de Sousa Barros¹
Ana Paula Gestoso de Souza²

1. INTRODUÇÃO

A literatura sobre Formação de Professores reconhece os primeiros anos na carreira docente como um período desafiador, marcado por conflitos entre o profissional e o pessoal, inseguranças e a responsabilidade de ensinar (Marcelo García, 2010; Cruz et al., 2020, entre outros). Esses desafios, ao mesmo tempo em que estimulam o aprendizado, podem impactar o desenvolvimento profissional futuro dos professores.

Considerando as especificidades do início de carreira e a natureza contínua da aprendizagem profissional docente, é fundamental a concretização de iniciativas que apoiam e acompanham os docentes iniciantes. Um exemplo desse tipo de iniciativa é o Programa Híbrido de Mentoria (PHM), desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), entre os anos de

¹ Graduada em Pedagogia (UFPI), Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: janailzabarross@gmail.com

² Graduada em Pedagogia, Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Professora adjunta do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) da UFSCar – Curso de Pedagogia. E-mail: anapaula@ufscar.br

2017 e 2020. No PHM³ professores experientes, com mais de dez anos de prática docente, atuaram como mentores acompanhando e auxiliando os iniciantes, que possuíam até cinco anos de atuação. Os mentores auxiliavam os professores iniciantes (PIs) a ampliar sua base de conhecimentos para a docência e a fundamentar novas práticas profissionais (Mizukami; Reali, 2019).

O programa atendeu a 80 PIs atuantes em diferentes níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil (EI), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AI) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para garantir o suporte adequado, contou com o apoio de 19 professores experientes que passaram por um processo formativo inicial para atuar como mentores em ambientes virtuais de aprendizagem.

Este estudo teve como cenário de pesquisa o PHM e visou investigar e analisar, por meio de produções e narrativas orais e escritas, as contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) para a aprendizagem da docência de uma professora da Educação Básica. Para tanto, buscou compreender as dificuldades docentes relacionadas ao ensino, expressas pela professora durante sua participação no programa e analisar os impactos da participação no programa, relativos ao ensino.

O artigo está organizado da seguinte forma: a Introdução contextualiza o objeto de estudo; a seção seguinte apresenta os argumentos teóricos que sustentam a pesquisa; a seção metodológica descreve o tipo de estudo, a participante e o processo de coleta e análise dos dados; a apresentação dos resultados, discussão e análise segue-se a isso; por fim, a seção Considerações Finais.

³ O projeto de pesquisa intitulado Desenvolvimento profissional docente de professores e experientes e iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria recebeu apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar. (parecer nº 2093978).

2. APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA, O INÍCIO DE CARREIRA E A MENTORIA

A aprendizagem da docência é um processo contínuo que abrange experiências anteriores à preparação formal, a formação inicial, a inserção profissional e o aprimoramento ao longo da carreira. É um processo que pode ser analisado considerando quatro fases: Antecedente, Base, Começo e Desenvolvimento. Durante esse percurso, cada professor desenvolve sua identidade profissional, moldando sua forma de trabalhar e aprimorando suas práticas profissionais (Marcelo García; Vaillant, 2015).

Antes da formação inicial, ao longo do período de escolarização, os futuros professores acumulam experiências e conhecimentos que moldam sua identidade e concepções pedagógicas. Durante a preparação formal, iniciam a aquisição e construção de conhecimentos profissionais teóricos e práticos e ao ingressar na docência, enfrentam desafios cruciais e constroem estratégias pedagógicas para lidar com as demandas da sala de aula (Vaillant; Marcelo García, 2015).

Ao longo da carreira, os professores ampliam e aprimoram seus conhecimentos, habilidades e atitudes por meio de experiências formativas e práticas pedagógicas, enriquecendo sua prática docente. A aquisição de conhecimentos cognitivos, práticos e morais é fundamental para uma carreira satisfatória (Shulman, 2014).

Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 3) enfatizam que a aprendizagem da docência é considerada um "[...] contínuo profissional de investimento tanto individual quanto coletivo, que acompanha o professor ao longo de toda a sua vida". A aprendizagem docente é essencial para o desenvolvimento profissional e é um processo que não se limita apenas à assimilação de teorias e práticas, mas também envolve as experiências vividas, as interações com colegas e a reflexão constante sobre a própria prática.

Ao longo da formação profissional docente há três tipos de conhecimentos fundamentais que os professores precisam desenvolver: a aprendizagem cognitiva, que se refere a aprender a

pensar como um professor; a aprendizagem prática, relacionada a aprender a agir como um profissional; e por fim, a aprendizagem moral, que envolve aprender a pensar e agir de maneira responsável e ética (Shulman, 2014).

A docência é essencialmente definida pela ação de ensinar, fundamental para a prática do professor. Nesse sentido, Shulman (2014) destaca a importância do desenvolvimento de um amplo conjunto de conhecimentos específicos para a ação docente, estes incluem: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento curricular, conhecimento pedagógico geral, conhecimento dos alunos, conhecimento de contextos educacionais e conhecimento dos propósitos e valores educacionais.

À medida que os professores se engajam em experiências e práticas formativas ligadas à sua profissão, aprimoram não apenas seu conhecimento, mas também suas habilidades e atitudes (Shulman, 2014). Esse processo de construção e aprimoramento é alimentado pelo contato com outros profissionais, diferentes contextos educacionais e uma variedade de situações, enriquecendo a prática docente e contribuindo para um desempenho mais eficaz.

Durante a transição da formação para a profissão docente, os ex-alunos assumem novas responsabilidades, integrando-se ao corpo profissional (Nóvoa, 2019). Ainda em fase de "aprender a ensinar", eles enfrentam diversos desafios e têm um repertório limitado de conhecimentos profissionais (Cruz; Farias; Hobold, 2020). Os professores iniciantes, cheios de vitalidade e potencial, logo se deparam com desafios que incluem aprimoramento profissional, gestão da sala de aula e falta de apoio da escola (Almeida et al., 2020). As condições de trabalho, como atribuição de classes desafiadoras, alta rotatividade e carga horária exaustiva, também impactam o início de carreira (Príncipe; André, 2019). Esses elementos podem favorecer ou limitar o processo de aprendizagem dos professores.

Assim, por estarem iniciando a construção do desenvolvimento profissional e apresentarem menor repertório de

referências e estratégias para lidar com situações complexas, professores iniciantes costumam enfrentar as demandas da atuação docente com maior incerteza e tensão. Entretanto, esse início também é marcado pela busca por respostas inovadoras diante dos diferentes contextos educacionais e das necessidades dos alunos, refletindo a constante evolução e aprimoramento do papel do professor (Vaillant; Marcelo García, 2015).

Dada essa complexidade inicial na carreira docente, é fundamental a concretização de estratégias de indução docente. Neste estudo, compreende-se que a “[...] indução docente ocorrida nos anos iniciais da profissão pode estar associada ao acompanhamento informal, à mentoria, à política instituída de apoio e permanência na profissão e até ao estágio probatório” (Cruz; Costa; Paiva; Abreu, 2002, p. 3). Segundo Marcelo García (1999), os principais objetivos de um programa de indução à docência são: i. Dar apoio e fornecer recursos ao professor em início na carreira; ii. Aumentar a possibilidade de permanência do iniciante em seus primeiros anos na carreira; iii. Melhorar a atuação do professor em início de carreira: promovendo seu bem-estar, favorecendo a entrada na organização escolar e o acesso à cultura desta organização e iv. Ajudar o professor iniciante a ampliar seu conhecimento.

A mentoria, como uma estratégia de indução, conta com um professor experiente, com status de formador, a acompanhar e apoiar o iniciante partindo de seu contexto de trabalho e considerando suas necessidades formativas contexto escolar e na realidade educacional em que os professores estão inseridos (Barros, 2024).

Os programas de mentoria da UFSCar⁴ se basearam no princípio do estreitamento da relação universidade e escola,

⁴ Entre 2002 e 2020 foram desenvolvidos quatro programas de mentoria na UFSCar, no âmbito da linha de pesquisa de Formação de professores e outros agentes educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade.

entendendo-a como espaço privilegiado de aprendizagem da docência e buscando uma relação mais equilibrada entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico. Outras características desses programas eram: a importância dada às práticas reflexivas como um elemento fundamental para o desenvolvimento dos processos de mentoria; a adoção de um currículo flexível que enfocava as práticas ensino e tinham como ponto de partida as dificuldades das iniciantes; a realização de conversas profissionais que possibilita o diálogo intergeracional; a adoção de narrativas, especialmente as escritas, como ferramentas formativas; e utilização de processos de formação docente *online*, propiciando a ampliação ao atendimento aos iniciantes e a diversificação da representação dos conteúdos tratados (Reali; Souza; Marini; Barros, 2023).

O modelo de mentoria educativo adotado na realização desses programas apresenta elementos favorecedores do desenvolvimento profissional no início da carreira em diferentes áreas e níveis de ensino e contextos de atuação (Reali, Barros, Marini, 2022). Evidenciando a necessidade de proposição de políticas para a formação de professores que considerem perspectivas de atendimento mais individualizado se atentando ao “[...] nível de ensino, área de atuação, características do contexto de atuação e demandas mais específicas dos professores envolvidos, evitando medidas padronizadas e de “cima para baixo”” (Reali; Souza; Marini; Barros, 2023, p. 24).

3. METODOLOGIA

Este estudo, de abordagem qualitativa e do tipo exploratório (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023), tem como contexto o PHM da UFSCar. A participante é a professora Ananda, que atua na Educação Básica desde 2017 e integrou o programa de mentoria por três anos e um mês.

Com formação em Matemática e Pedagogia, incluindo um Mestrado Profissional em Educação, Ananda ingressou na

mentoria em 2017, tendo como mentora Vânia, uma professora experiente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ananda foi escolhida como colaboradora deste estudo em razão de ter participado do PHM durante os três anos da implementação do programa, pelo seu compromisso na realização das atividades propostas e pelo diálogo formativo estabelecido com sua mentora.

O PHM realizava suas atividades de maneira integrada, fazendo uso tanto do ambiente físico da UFSCar quanto do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A interação entre mentoras e PIs ocorria majoritariamente via AVA, onde cada mentora criava uma sala específica e agrupava as iniciantes que iria acompanhar. Nesta sala eram solicitadas e realizadas diferentes atividades, conforme as necessidades e demandas das docentes iniciantes. Além disso, havia atividades comuns a todas as salas de mentoria, como: a descrição do contexto escolar de atuação, o memorial formativo e o diário reflexivo elaborado ao longo do programa.

Os dados analisados neste artigo são compostos por narrativas e produções desenvolvidas pela professora Ananda e incluem: formulário de inscrição, memorial de formação, diário reflexivo, diálogos com a mentora em fóruns de discussão, atividades propostas pela mentora e entrevistas realizadas pela equipe do PHM com a PI. A maioria desses registros foi feita pela professora ao longo de sua participação no programa, que ocorreu de novembro de 2017 a dezembro de 2020; e algumas entrevistas foram realizadas após o término do programa.

A análise foi realizada sob uma perspectiva descritiva-analítica, concentrando-se nos materiais indicados anteriormente para identificar elementos e evidências relacionados à construção de novos conhecimentos sobre o ensino pela professora iniciante. Para isso, foram consideradas as dificuldades vividas e aspectos de aprendizagens expressas pela iniciante ao longo de sua participação na mentoria. Foram realizadas as seguintes etapas: i. primeiro contato com os materiais e seleção para análise, ii. leitura atenta dos materiais, iii. identificação e análise das dificuldades manifestas pela PI relativas ao ensino, iv. identificação e análise de

indícios de aprendizagens relacionadas ao ensino, v. análise dos impactos gerados pelo programa de mentoria com foco no ensino.

4. RESULTADOS, DISCUSSÃO E ANÁLISE

Motivada pela necessidade de apoio nos primeiros anos de sua carreira, a PI Ananda buscou o PHM, esperando que contribuísse para seu desenvolvimento profissional, e que refletisse em sua atuação em sala de aula. Ela mencionou que procurou a iniciativa devido à sua inexperiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e pela oportunidade de dialogar com professores mais experientes, visando compartilhar vivências e encontrar soluções para suas dificuldades na prática docente. A seguir discorre-se sobre as dificuldades docentes, relacionadas às atividades de ensino, indicadas pela PI Ananda ao longo de sua participação no PHM e os impactos evidenciados, a partir dessas experiências, relativos ao ensino⁵.

4.1 Dificuldades docentes, relativas ao ensino, manifestadas por Ananda

A maioria das dificuldades manifestadas por Ananda são inerentes à **ação de ensinar**. Desde o início de sua participação no PHM a professora destaca sua inquietude em relação ao processo de ensino aprendizagem e sua necessidade de atingir todos os alunos que compõem a sala de aula, eram constantes questionamentos sobre:

[..] como ensinar, como despertar este interesse para aprendizagem total em nossas aulas? É possível atingir 100% dos alunos? Como o professor deve lidar com tudo isso? (Ananda, diário, PHM, 20/06/2018).

⁵ Seleccionamos uma ou duas porções de dados para exemplificar cada elemento (dificuldade, impacto), contudo, existem mais relatos ao longo dos três anos de participação da PI no PHM que corroboram cada um desses elementos.

A necessidade de saber **lidar com imprevistos**, uma das dificuldades manifestas, pode ser ilustrada por um episódio ocorrido em sala de aula apresentado pela PI como inesperado; quando os alunos iniciaram uma discussão sobre gênero e sexualidade, algo diferente do planejado para o dia. Ananda enfatizou a importância de não ignorar esse momento e decidiu discutir a situação com os alunos, diante disso manifestou suas inquietações:

Com isso acabei não terminando meu plano de aula do dia e agora terei que retomar somente na semana que temos os jogos escolares. Até que ponto posso alterar meu plano, será que fiz certo? Qual seria a melhor forma de lidar com a situação, apenas falar e não escrever? Sempre me questiono qual seria o resultado se tivesse feito de outra forma. O professor sempre terá essas dúvidas? Qual a melhor forma de lidar com imprevistos assim? (Ananda, diário, PHM, 19/06/18).

No contexto do ensino diante da heterogeneidade das aprendizagens dos estudantes, a **gestão do tempo** emergiu como demanda crucial para a PI. Relatos de Ananda apontaram a dificuldade em atender individualmente os alunos, levando em conta suas particularidades e desafios. À medida que buscava abordar todo o conteúdo programático, era necessário reservar tempo para planejar aulas mais direcionadas e diversificadas. Sobre esse elemento são destacados excertos dos anos anteriores e durante a pandemia da Covid-19. Antes da pandemia, Ananda relatou:

Atendendo individualmente os alunos consigo perceber o avanço e dificuldade de cada um, mas infelizmente não deu tempo de sentar com todos os alunos, tenho 20 alunos e o tempo é curto. Procurei orientar neste primeiro momento os alunos com mais dificuldade, mas sinto que os outros poderiam também necessitam de orientação (Ananda, diário, PHM, 07/07/2018).

E com tudo isso fico pensando nos exercícios do apostilado que temos que trabalhar, como vou dar conta de tudo, eu só quero mais 1 mês para esse bimestre ou que reduzam as páginas da apostila, e

tem as outras questões além aos conteúdos, as relações de respeito, a ausência da família, os projetos da escola, as feiras e tantas coisas mais que surgem e não consigo trabalhar os tantos conteúdos que precisam. (Ananda, diário, PHM, 11/03/2019).

Durante a pandemia, essa dificuldade persistiu, porém, apresentando características distintas dos anos anteriores:

A questão, né? Tudo novo, assim, aulas remotas e a questão de você adaptar o seu tempo, porque eu falo que exigiu muito da gente, da escola em si, do profissional, né? Nesse período você acabava trabalhando 60 horas para tentar dar uma aula para um aluno, para você gravar e tal, para ter um retorno ali de 2, 3 alunos, o retorno era bem pequeno. Então isso tudo foi muito desgastante a gente não saber como fazer, como agir [...] (Ananda, entrevista, 12/01/2024).

Os registros de Ananda evidenciam que o **aspecto relacional com os estudantes** representou uma grande tensão nos inícios de cada ano letivo com uma nova turma, em suas palavras:

Hoje foi um dia muito desafiador para mim [...] os alunos são muito indisciplinados, não tem limite e já ouvi muitos palavrões dentro da sala, coisas que não havia ouvido nesses 18 meses de ensino[...] (Ananda, diário, PHM, 29/08/2018).

Teve um colega da sala que xingou a P de “sapatona”, eu não vi a situação, estava atendendo um aluno no outro canto da sala, quando os alunos começaram gritar e falar que ela estava chorando e que o colega do lado havia xingado ela. Que situação complicada, precisei chamar a coordenação para acalmar a menina, pois ela não parava de chorar e para me ajudar com o outro aluno, que é muito temperamental e precisei tirar da sala (Ananda, diário, PHM, 18/02/2019).

Em várias narrativas Ananda evidencia dificuldades que dizem respeito à **heterogeneidade de aprendizagens dos estudantes**. Sobre isso, destaca-se a necessidade de aprender a ensinar estudantes que se encontram em diferentes momentos da

aprendizagem e a necessidade de construir diferentes formas de ensinar de modo a propiciar a aprendizagem de todos. Conforme ilustram os excertos a seguir:

Acredito que terei bastante trabalho com esta turma, mas nada que não seja possível. Tenho 4 alunos que ainda não leem, 8 alunos que só escrevem em caixa alta (Ananda, descrição do contexto de atuação, PHM, 23/02/2018).

Na minha turma tenho 20 alunos, há 3 reprovações, sendo que um já possui laudo médico como “limítrofe”. No total tenho 3 alunos com laudos, sendo que há mais 5 que estão no processo para avaliação. E pelo que já analisei tenho mais 2 alunos que irei acompanhar para ver se haverá necessidade de avaliar ou se é apenas defasagem de aprendizagem. (Ananda, descrição do contexto de atuação, PHM, 18/02/2019).

E no primeiro diagnóstico que fiz fiquei um pouco preocupada, estão no mesmo nível da turma do ano passado, porém no ano anterior eu tinha um 3º ano, tenho a impressão de que as férias do final do ano “deletou” os conteúdos das cabecinhas dos alunos, me recordo que passamos o ano todo trabalhando com o gênero de poema e hoje na turma a maioria não sabe o que é uma estrofe e verso. Fiquei um pouco mais aliviada que dos 9 alunos que eram meus no ano passado, tinha 7 que sabia estruturar e compreendeu a atividade e elaborou um pequeno poema. Mas os outros 20 alunos, onde que nós professores falhamos? (Ananda, descrição do contexto escolar em 2020, PHM, 27/04/2020).

Outra dificuldade que também foi mencionada nos relatos de Ananda com relação ao ato de ensinar, mas que também se conecta com as condições de trabalho/escola, diz respeito à **utilização e ao manejo de um novo material** disponibilizado pela instituição de ensino. Em determinado momento de sua trajetória, a PI Ananda destacou uma dificuldade nesse sentido, mencionando que não recebeu orientação sobre como utilizar o novo material proposto pela instituição escolar.

Este ano a secretária de educação do município fez algumas mudanças para darmos conta de um novo sistema de ensino com apostilado que estão implementando. As expectativas são boas, apesar de ser um novo material que não estávamos acostumados a trabalhar e que não conhecíamos (Ananda, descrição do contexto de atuação, PHM, 23/02/2018).

Por fim, outra dificuldade evidenciada nos depoimentos da PI Ananda refere-se à **avaliação da aprendizagem dos alunos**. Entre os questionamentos frequentes levantados por ela estavam: Como avaliar? Quais instrumentos avaliativos utilizar? Quais critérios aplicar? E de que forma acompanhar e avaliar os alunos do Público-alvo da Educação Especial (PAEE)?

Parar e analisar cada tarefa em sala de aula e os pontos que precisamos melhorar não é uma tarefa fácil, às vezes no dia achamos que atingimos o aluno e depois vemos que não foi o suficiente. Será que eu avalei certo ou lá atrás ele já não havia compreendido certo e eu passei por cima? Neste caso foi com um aluno limítrofe e sei que eles realmente oscilam, as vezes parecem que regridem, mas o que fazer para melhorar isso? A limitação da minha turma é muito grande, principalmente dos alunos especiais. [...] trabalho diferenciado o bimestre todo, preparo atividades diferenciadas conforme a necessidade individual de alguns alunos, porém na hora de avaliar tenho que dar a mesma avaliação para todos os alunos e apenas dar o suporte maior com leitura para os alunos especiais (Ananda, diário, PHM, 26/07/2018).

A inquietude de Ananda sobre como despertar o interesse e atingir todos os alunos ilustra a complexidade de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz. O episódio inesperado sobre discussões de gênero e sexualidade na sala de aula evidenciou a necessidade de flexibilidade e capacidade de adaptação dos docentes. Esse evento também destacou as incertezas sobre a gestão do tempo e a priorização de conteúdos curriculares.

Além disso, a gestão do tempo e a personalização do ensino emergiram como dificuldades constantes na prática de Ananda. Atender às necessidades individuais dos alunos, especialmente em um contexto de turmas grandes e currículos extensos, revela-se uma tarefa árdua. A pandemia exacerbou essas dificuldades, introduzindo novas demandas com o ensino remoto e aumentando a carga horária sem correspondência em resultados efetivos. A tensão entre cumprir o conteúdo programático e abordar questões relacionais e comportamentais dos alunos aponta para a complexidade do papel docente. A utilização de novos materiais sem orientação adequada adiciona uma camada de desafio, evidenciando a importância de um suporte institucional eficiente. A avaliação da aprendizagem, especialmente dos alunos com necessidades educacionais especiais, continuou a ser um terreno incerto para Ananda, refletindo a necessidade de desenvolver práticas avaliativas mais inclusivas e eficazes.

Esses elementos vão ao encontro daqueles relatados pela literatura (Vaillant; Marcelo García, 2012; Almeida, et al., 2020, entre outros), tais autores indicam como principais dificuldades nessa fase inicial, as seguintes: pouco domínio dos conhecimentos profissionais (específicos, pedagógicos e curriculares) e da gestão da sala de aula, especialmente na inter-relação com os alunos e no atendimento às suas necessidades, considerando as etapas de desenvolvimento humano que abarcam a compreensão dos processos de aprendizagem, das dificuldades dos alunos, etc.

É importante destacar que docentes principiantes experimentam esses problemas com maiores doses de incerteza e estresse, devido ao fato de que possuem menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações (Vaillant; Marcelo García, 2012), sendo assim, conforme discutido neste artigo, é essencial construir estratégias de apoio ao iniciante. Por isso, a seguir analisa-se os impactos do suporte recebido por Ananda para uma compreensão mais assertiva em relação às contribuições advindas da mentoria.

4.2 Impactos da participação de Ananda no PHM, relacionados às atividades de ensino

Nesta seção, são apresentados os diferentes **impactos** percebidos, a partir da participação da docente Ananda no PHM para sua aprendizagem da docência, relacionados às atividades de ensino.

O processo de mentoria incentivou, em diferentes momentos, o engajamento da PI em processos reflexivos, tal prática propiciou que Ananda percebesse a **importância da reflexão no aprimoramento do trabalho docente**, como é mostrado a seguir.

No programa eu tive essa possibilidade [...] de parar, de refletir aquilo que eu estava fazendo, analisar, respirar fundo: ai meu Deus eu estou no caminho certo? Não, não tô, então vou mudar, me direcionar, ou muitas vezes a gente tá no caminho certo e acha que não, e aí conversando, trocando experiências, a gente vê como realmente está [...] parar e refletir o que eu fiz de errado, ou o que eu poderia ter feito, o que eu poderia ter colocado aqui que os alunos poderiam entender melhor, então, eu falo que é uma aprendizagem constante [...] (Ananda, entrevista, PHM, 14/01/2020).

Um exemplo do pensamento reflexivo de Ananda pode ser visto quando a mentora a incentivou a buscar compreender as razões por trás das dificuldades de seus alunos quanto às habilidades deles de leitura, escrita e interpretação de texto:

Compreendo que escrever um texto não é nada fácil, principalmente quando não temos o hábito da leitura e sem referências e modelos já vistos fica quase que impossível, tudo que [você mentora Vânia] escreveu no seu feedback tem total sentido e me fez repensar o quanto já trabalhamos com textos esse ano: “nada praticamente”. Desta forma como quero que eles já escrevam corretamente né...não faz muito sentido, ainda não possuem ideias formuladas e repertório para isso, é claro que um “pouquinho” já deveriam ter do ano anterior. Como é bom poder refletir e analisar nossas ações diárias, só assim conseguimos melhorar nossas ações [...] (Ananda, diário, PHM, 11/03/2019).

Infere-se, então, o quanto o envolvimento em processos reflexivos foi importante para Ananda construir e ampliar seu repertório de conhecimentos necessários para garantir a aprendizagem dos estudantes.

Em diferentes ocasiões, Ananda ressaltou suas dificuldades ao ensinar levando em conta a dinamicidade, a heterogeneidade e os imprevistos em sala de aula. Ao longo de sua participação no PHM, essa dificuldade foi sendo abordada gradualmente junto à Mentora, e Ananda, aos poucos, foi reconhecendo a **importância de conhecer e compreender os alunos e suas especificidades** e propor situações de ensino de acordo com essas particularidades. Assim, a PI demonstrou cada vez mais **autonomia e segurança em relação à atividade de ensino**. Segue reflexões de Ananda sobre isso:

Precisamos ultrapassar a “zona de conforto”, tentar novas possibilidades, trazer os conteúdos para uma linguagem mais acessível para o aluno, ter a sensibilidade de olhar e perceber como o aluno está recebendo as informações que estamos tentando passar e variar esta forma, não dá pra ficar ensinando da mesma forma que aprendemos, há coisas que dão certo e devem ser reformuladas, pois nada é repetido, uma vez que não são os mesmos alunos, com cada aluno tentamos uma forma de explicar, de expor, de falar que seja mais acessível para ele. (Ananda, refletindo sobre as contribuições do programa, PHM, 20/12/2020).

Entendi [...] que cada turma é de uma forma; uma forma que funciona com uma não funciona, às vezes, com o outro, mas você tem que ter aquele olhar, de buscar quais essas formas diferentes para você aplicar com cada aluno. Isso demorou anos para entender, ainda bem que eu me mantive no programa para conseguir ir identificando tudo isso (Ananda, entrevista, 12/01/2024).

Diante desse cenário, foi observado, em várias narrativas de Ananda, a menção acerca da **incorporação de uma variedade de recursos e estratégias de ensino no desenvolvimento das suas aulas**, como: o uso de diferentes gêneros textuais em língua portuguesa, o uso do material dourado e a tabuada de Pitágoras

nas aulas de matemática, a pesquisa na internet e o estudo do meio em ciências. E a **utilização de diferentes espaços da escola**, tais como: biblioteca, cantina, horta, refeitório e laboratório de informática. Os excertos a seguir ilustram tal consideração:

Através dos textos lidos sobre o assunto, conhecemos novas palavras e entendemos a sua genealogia. A palavra sustentabilidade foi bastante discutida, procuramos no dicionário seu significado, começamos a compreender que algumas palavras são derivadas de outras, como lixeira vem de lixo e mantém a escrita com x e não ch. Estudamos as sílabas tônicas, sustentável tem acento e sustentabilidade, que vem da mesma raiz, não tem acento. Estudamos as diferenças dos fonemas/grafemas das palavras com os sons diferentes da escrita e fizemos algumas produções de textos (Ananda, diário, 25/06/2018).

[...] consegui fazer a aula com a tabuada de Pitágoras, elaborar junto com os alunos foi uma tarefa bem diferente, muitas coisas eu pensava que eles já haviam compreendido e somente com a formação desta tabela e da visualização geral da tabela preenchida é que percebi que alguns alunos de fato assimilaram o processo de multiplicação [...] percebi que vários alunos conseguiram compreender melhor a multiplicação a partir desta aula (Ananda, diário, 11/10/2018).

O assunto de hoje é a composição do solo e para isso vamos para a horta da escola para pegar amostra de terra para comparar com as amostras que os alunos trouxeram de casa [...] ou das proximidades, com isso hoje fomos andar pela escola e pegar uma amostra da nossa horta para os alunos compararem os solos (Ananda, diário, PHM, 13/05/2019).

Nesse processo de aprender a ensinar, as narrativas da professora Ananda também revelam sua mobilização para **conduzir atividades em grupo com seus alunos**. Entre os vários excertos encontrados sobre esse tema, destaca-se o seguinte:

Para agilizar um pouco os trabalhos, separei a turma em grupos para dividir as tarefas e todos poderem fazer. Mas aqui já vi um impasse grande entre eles, pois queriam escolher seus grupos e as atividades que iam fazer, mas eu já havia feito um planejamento e precisei convencê-los de que todos os grupos iriam colaborar e que seria divertido fazer a atividade, no final deu tudo certo, todos entenderam e colaboraram (Ananda, diário, PHM, 25/06/2018).

O ato de ensinar exige do docente a capacidade de avaliar as aprendizagens dos estudantes e, como indicado anteriormente, dentre as dificuldades docentes manifestas por Ananda estava o saber avaliar. Conforme o trabalho progredia com sua mentora, as narrativas de Ananda evidenciam a compreensão dela em relação à **avaliação da aprendizagem**. Segue exemplo:

Sobre as avaliações diversificadas, agora compreendi melhor com suas palavras, porque temos que avaliar igual aos outros alunos, temos que ter um parâmetro e seguir, mas acompanhar paralelamente a evolução de cada aluno como venho fazendo (Ananda, diário, 13/08/2018).

Por fim, as narrativas de Ananda mostram a mentoria com um espaço que possibilita **a articulação entre conhecimento proposicional e conhecimento prático**, como ilustrado no excerto a seguir:

Estou conseguindo aproveitar o que na faculdade eu não conseguia ver em relação a teoria e prática, aqui [na mentoria] praticamente a prática está o tempo todo junto com a teoria do que a gente vê, dos textos que a gente lê, das situações que são colocadas, então você consegue vivenciar bem isso, na prática, então assim, pra mim foi muito excelente, está sendo (Ananda, entrevista, 14/01/2020).

Os resultados deste estudo demonstram os impactos dos processos de mentoria, a medida que incentivaram Ananda a questionar suas práticas e considerar diferentes perspectivas, permitindo-lhe identificar áreas de melhoria e adaptar suas estratégias pedagógicas. O exemplo da discussão sobre leitura e

escrita ilustra como Ananda começou a valorizar a criação de uma base sólida em habilidades fundamentais. A participação no PHM contribuiu para o desenvolvimento de um conhecimento prático da docente, diversificando suas metodologias de ensino, aprimorando sua habilidade de conduzir atividades em grupo e aprofundando sua compreensão sobre o sentido da avaliação da aprendizagem. Com isso, ela pôde construir situações de ensino mais inclusivas e uma gestão de sala de aula mais eficiente. O PHM, portanto, proporcionou à professora um desenvolvimento pedagógico reflexivo e diversificado, beneficiando tanto a si quanto aos seus alunos.

No caso em análise, compreende-se, então, o quanto o PHM contribuiu para Ananda construir elementos da base de conhecimento para o ensino (Shulman, 2014) como: a percepção e compreensão sobre os alunos e suas características, o conhecimento acerca dos princípios e estratégias de gerenciamento e de organização da sala de aula, dos materiais e recursos que podem ser utilizados como ferramentas facilitadoras da aprendizagem e o saber avaliar.

Esse desenvolvimento é importante, pois a atividade docente exige que o professor busque formas viáveis de explicar ideias complexas às crianças. Isso pode ser feito através de exemplos, analogias, metáforas, comparações, histórias e demonstrações, criando pontes entre a mente da criança e a compreensão mais ampla do professor. Portanto, os professores precisam conhecer e aplicar diferentes recursos e estratégias durante suas aulas, levando em conta as diversas habilidades, conhecimentos prévios e estilos de aprendizagem dos estudantes (Mizukami, 2004). Dessa forma, o PHM possibilitou que Ananda aprimorasse sua capacidade de atender às necessidades variadas dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções e narrativas escritas e orais de uma professora iniciante de Educação Básica, participante de uma

mentoria por três anos, revelou que o PHM, tendo como foco as práticas de ensino, atuou como um catalisador significativo para sua aprendizagem docente. O programa de mentoria ofereceu um espaço para reflexão contínua sobre suas práticas pedagógicas, permitindo à professora identificar e abordar sistematicamente suas dificuldades, sendo estas o ponto de partida para o desenvolvimento dos processos de mentoria.

Assim, a participação na mentoria propiciou a ampliação de elementos da base de conhecimento para o ensino da professora iniciante, impactando na reformulação de suas práticas e no aumento de sua confiança e autonomia, aspectos essenciais para a construção de uma prática pedagógica sólida e adaptativa. No caso analisado, também é importante considerar o tempo de duração do processo de mentoria, possivelmente, esse aspecto contribuiu para a criação de vínculos de confiança entre a PI e a mentora e para o envolvimento da iniciante em processos reflexivos.

A experiência no PHM demonstrou que programas de mentoria bem estruturados e conduzidos podem fornecer um suporte valioso para professores em desenvolvimento, ajudando-os a aprimorar suas práticas pedagógicas. Portanto, iniciativas como o PHM que, dentre outras características, reconhece a escola como instituição formadora e como espaço privilegiado de análise e discussão da prática docente, devem ser incentivadas e ampliadas, pois representam um investimento significativo no desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Diante da escassez de ações de indução como o PHM, é fundamental a formulação de políticas públicas que incentivem a implementação de programas de mentoria nos sistemas educacionais, considerando práticas sistematizadas e alinhadas ao contexto e às demandas dos professores. Destaca-se ainda a necessidade de financiamento e apoio institucional para a implementação e manutenção dessas iniciativas, garantindo que todos os professores iniciantes tenham acesso a esse tipo de suporte essencial.

No âmbito da produção acadêmica sugere-se a realização de pesquisas longitudinais que acompanhem o desenvolvimento dos professores iniciantes ao longo de vários anos, para ampliar a análise dos impactos da mentoria na trajetória dos docentes. Além disso, recomenda-se investigar a eficácia de diferentes modelos de mentoria em diversos contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-20, e4152113, jan./dez. 2020.

BARROS, J. M. S. **Caminhos da docência**: um estudo sobre o desenvolvimento profissional docente de uma professora da Educação Básica. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, 2024.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. Aprender a ser mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e

seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 113-133, jan./abr. 2019.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, v.29, n.2, 2004.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v.19, n.1, p.198-208, jan/abr.2019.

PRÍNCIPE, L.; ANDRÉ, M. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem fronteiras**, v.19, n.1, p. 60-80, jan/abr.2019.

REALI, A. M. de M. R.; BARROS, B. C. de; MARINI, C. Programas de mentoria da UFSCar dirigidos a professores iniciantes: uma síntese qualitativa das diferentes ofertas. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 32, n. 65, p. e41[2022], 2022.

REALI, A. M. de M. R.; SOUZA, A. P. G. de; MARINI, C.; BARROS, B. C. de. Programas de mentoria da UFSCar: bases teórico-metodológicas, características e contribuições. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 25, n. 00, p. e023051, 2023.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P., MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**. [Online]. 2008, vol.34, n.1, pp.77-95.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, dez. 2014.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCÍA, C. **El A, B, C, D de la Formación Docente**. Narcea. Madrid, 2015.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCÍA, C. **Ensinando a ensinar**. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

EIXO 2

INSERÇÃO NA DOCÊNCIA

O DOCENTE INICIANTE DO ENSINO SUPERIOR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Susana Soares Tozetto¹

Elizabete Volkman²

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa centra-se na análise da construção da identidade profissional dos professores iniciantes do Ensino Superior, objetivando analisar as dificuldades e desafios do professor iniciante na construção da identidade profissional docente. Partimos da perspectiva sociológica de identidade, que considera a relação da identidade para si/identidade para o outro no “[...] interior do processo comum que a torna possível e que constitui o processo de socialização” (Dubar, 2005, p. 136).

A construção da identidade é um processo amplo e complexo que envolve a dimensão individual e a coletiva, ou seja, a articulação entre o indivíduo e a sociedade, composta por “uma transação ‘interna’ ao indivíduo e uma transação ‘externa’ entre indivíduo e as instituições com as quais ele interage” (Dubar, 2005, p. 133). Esses processos internos e externos são complementares e

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" UNESP/Araraquara/SP. Professora Associada Aposentada da Universidade Estadual de Ponta Grossa

UEPG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação –Bolsista Sênior da UEPG. Líder do

Grupo de Pesquisa e Estudos sobre o Trabalho Docente (GPEPTRADO). E-mail: tozettosusana@hotmail.com.

² Doutora em Educação; Pedagoga da rede Estadual de Educação do Paraná; Pesquisadora do GEPTRADO-UEPG. E-mail: elizabetevolkman@gmail.com.

se articulam na construção da identidade dos professores. Nesse sentido, a identidade pode ser entendida como o resultado de processos pessoais (subjetivos) e processos sociais (cultural, político e institucional), que se intercalam de modo dialético. Assim, a construção da identidade é um processo social mediado pela subjetividade, intersubjetividade e objetividade.

A análise empreendida no texto articula a dimensão individual e social do professor iniciante no contexto de atuação docente no Ensino Superior a fim de identificar e analisar as dificuldades e desafios da docência que interferem na construção da identidade profissional. Na articulação dos processos identitários, o contexto de trabalho configura-se com uma dimensão importante para a ocorrência de negociações identitárias que fazem parte da identidade profissional. A constituição da identidade profissional docente recebe influências de fatores externos, como o contexto político e social e o contexto institucional, bem como fatores de natureza interna, como a construção das subjetividades, a trajetória de formação pessoal e os conhecimentos específicos da profissão mobilizados pelo professor (Nóvoa, 1999). Assim, a construção da identidade do professor comporta três dimensões: a pessoal, a profissional e a institucional (Nóvoa, 1995).

No processo de constituição profissional e pessoal, vários fatores concorrem na construção da identidade. No entanto, a inserção na carreira é uma fase importante deste processo, sendo considerado um período complexo, de muitos desafios, descobertas e aprendizagens, além de ser um período problemático para o professor iniciante. O período de inserção profissional é constituído pelos primeiros anos de atuação, em que o egresso do curso de licenciatura faz a transição de estudante para professor (Marcelo García, 1999). A inserção na carreira, como parte do desenvolvimento profissional docente, constitui-se como um processo dinâmico e peculiar. É o momento do tateamento e sobrevivência, em que o professor iniciante vai descobrindo a

distância entre os ideais de educação e a realidade concreta da sala de aula (Marcelo García, 1999).

Segundo Soares e Guimarães (2021, p. 3) “Os primeiros anos da carreira docente são considerados fundamentais na construção da identidade profissional do professor”. Nesse período, o docente irá vivenciar incertezas e inseguranças que fazem parte do tornar-se professor. No início de carreira, este vai descobrindo as características reais da profissão e inicia seu processo de identificação com a docência. O processo de inserção profissional do professor do Ensino Superior se configura como um momento complexo da carreira docente, em que os professores iniciantes necessitam de ajuda dos pares, uma vez que não contam com um pedagogo para auxiliar nas dificuldades e desafios de ser professor.

As relações profissionais constituem uma importante dimensão da identidade dos professores e a atuação docente se configura como uma parte importante desse processo de identificação profissional. A atuação docente, como um dos componentes da identidade profissional, não ocorre num vazio social, está imersa na cultura institucional em que o professor está inserido. É nesse sentido que o contexto institucional da universidade pode ser considerado como um dos elementos constitutivos da identidade profissional docente.

O professor iniciante ao retornar à universidade, campo que fez parte de seu processo formativo, atribui-lhe novo significado. Logo, a universidade deixa de ser somente um espaço físico, para tornar-se um *locus* de atuação docente. O professor iniciante volta ao ambiente que lhe é familiar, mas agora como docente, o que exige a transição de aluno para professor. O presente estudo, ao discutir a constituição da identidade profissional, aponta as questões relacionadas com as dificuldades e desafios do professor iniciante do Ensino Superior no contexto profissional de atuação.

Partimos da abordagem qualitativa de pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994), que considera como fonte direta dos dados a realidade empírica. Para a produção dos dados, utilizamos o

questionário³; o memorial de formação⁴; e a entrevista narrativa⁵ com os professores formadores iniciantes que lecionam nos cursos de Pedagogia e Letras. Os cursos de licenciatura foram escolhidos levando em consideração a estrutura curricular desses cursos, a fim de selecionar uma amostra de curso de licenciatura com área disciplinar específica e curso voltado para a área pedagógica.

Participaram da pesquisa 23 professores⁶ que atuam na docência no Ensino Superior pelo período de até cinco anos e que,

³ Foi enviado um *e-mail* individual explicando sobre a pesquisa com o *link* do formulário do *Google forms*, com perguntas abertas e fechadas. Ao final do questionário, havia um campo, não obrigatório, para preenchimento dos dados para contato, caso o participante concordasse em fornecer mais informações para as próximas etapas da pesquisa.

⁴ O memorial de formação pode ser considerado um tipo de texto narrativo biográfico, no qual o narrador descreve a sua trajetória pessoal e profissional. Como toda narrativa autobiográfica, “o memorial é um texto em que o autor faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos a que confere o *status* de mais importantes, ou interessantes, no âmbito de sua existência” (Prado; Soligo, 2001, p. 6). O roteiro para a escrita do memorial foi enviado em formato de Word no *e-mail* dos professores e no WhatsApp, para os que forneceram o número do celular. Os professores foram orientados que poderiam escrever livremente sobre os tópicos elencados no memorial e enviá-lo no *e-mail* ou no WhatsApp da pesquisadora. Participaram desta segunda etapa da pesquisa 10 professores iniciantes.

⁵ Participaram da entrevista narrativa 11 professores dos 23 participantes. As entrevistas foram previamente marcadas, via *e-mails* ou WhatsApp, de acordo com a disponibilidade de horário dos professores participantes. Como ainda estávamos no período pandêmico, os professores poderiam optar pela entrevista presencial ou *on-line*. A maioria dos entrevistados (08) optou pela entrevista por meio da plataforma *Google meet*, e 03 optaram pela entrevista presencial, que aconteceram nas dependências da universidade, na sala em que os professores fazem as orientações.

⁶ Os participantes da pesquisa foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: Ser professor da licenciatura em Letras ou Pedagogia das universidades selecionadas; estar atuando como docente nos referidos cursos; ter no máximo cinco anos de atuação como docente no Ensino Superior. Participaram da pesquisa professores formadores iniciantes que atuam nos cursos de licenciatura em Letras Português/Inglês; Português/Espanhol; Português/Francês e os professores dos cursos de Pedagogia das referidas universidades, que concordaram em participar da pesquisa, assinando o TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido).

embora em sua maioria possuam experiência na educação básica, são iniciantes na docência universitária. Para a análise dos dados nos ancoramos na Análise Textual Discursiva (ATD) como ferramenta analítica. Na construção do texto de análise, tomamos cuidado para não identificar os professores nas falas e demais informações referentes aos participantes⁷, adotando medidas para proteger as suas identidades⁸, optando, assim, por não indicar o setor de conhecimento em que estão vinculados, as disciplinas que lecionam e os departamentos do qual fazem parte.

O artigo se organiza em três seções, na primeira, discutimos os conceitos de identidade profissional e de professor iniciante; na segunda, abordamos sobre a Educação Superior no contexto atual e a docência na universidade; e na terceira seção, analisamos as dificuldades e desafios do professor iniciante do Ensino Superior na construção da identidade profissional docente.

2. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: SER PROFESSOR INICIANTE

O conceito sociológico de identidade pode ser compreendido no complexo movimento dialético entre o individual e o coletivo (Dubar, 2005). A identidade para si e a identidade para o outro “são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática” (Dubar, 2005, p. 135). As perspectivas individuais e sociais podem ser consideradas como inseparáveis, ao passo que, a identidade para si é “correlata ao outro”, ou seja, o reconhecimento de si passa pelo olhar do outro” (Dubar, 2005, p. 135).

⁷ Os professores foram identificados pela letra P seguida de um número, conforme a ordem de resposta ao questionário. Quando se tratar de dados coletados por meio de questionário, após o número de identificação do professor, será atribuída a letra Q; para as entrevistas, a letra E; e para o memorial, a letra M.

⁸ Nos excertos das narrativas dos professores, substituímos o nome do departamento, da universidade e dos sujeitos indicados nas falas por expressões como *universidade tal*, *sujeito tal*, *disciplina tal*. Essas expressões encontram-se em itálico, indicando que foram substituídas.

Os professores constroem a sua identidade profissional por meio de processos biográficos e relacionais na conjuntura social e histórica em que estão inseridos (Dubar, 2005). A identidade “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto”, é a “mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (Nóvoa, 2013, p.16). É na construção da identidade que os professores percebem a si mesmos, os outros e o espaço social em que se inserem (Dubar, 2005). É a forma como os professores se definem, como definem a sua atuação profissional e como querem ser definidos. A maneira de perceber a si e os outros está envolta em um construto institucional, grupal e social.

O processo de constituição da identidade profissional docente se refere à maneira de ser professor, como cada professor se tornou o profissional que é, ou seja, a relação indissociável entre o eu profissional e o eu pessoal (Nóvoa, 2013). Por fim, a identidade docente não é algo cedido, como se o professor adquirisse com a formação inicial ou com o diploma, não é um atributo fixo, desenvolve-se durante a trajetória social e profissional, portanto, não é algo que se possui, o professor precisa desenvolvê-la, constituí-la em um longo processo de identificação. Nesse sentido, podemos conceituar a identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva (Marcelo García, 2009).

O modo como cada professor constrói a sua identidade profissional envolve uma rede de elementos pessoais e profissionais em um processo complexo e contínuo. A construção da identidade profissional abarca uma gama de elementos, tais como a escolha pela profissão, os saberes e conhecimentos adquiridos na formação inicial, a inserção na carreira, a instituição em que o professor atua, os valores inerentes à profissão, as concepções sobre o ensino, as experiências passadas e as propensões para o futuro, o estatuto profissional da profissão, entre outros fatores profissionais, pessoais e sociais (Marcelo García, 2009).

Nesses termos, consideramos a identidade uma construção “que permeia a vida profissional, desde o momento da escolha do

ofício, passando pela formação inicial”, pela inserção na carreira e pelos “diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão” (Veiga, 2009, p. 29). A identidade também é construída a partir dos conhecimentos e saberes profissionais, bem como “sobre as atribuições de ordem ética e deontológica” (Veiga, 2009, p. 29). De acordo com esta perspectiva, os elementos constitutivos da identidade docente trazem a marca das escolhas e das experiências profissionais e pessoais (Veiga, 2009).

A docência abarca um processo de construção contínua, de tornar-se professor por meio de experiências e vivências formativas. O processo de formação e vivência da profissão é marcado por fases na carreira docente. Huberman (2013) conceitua as fases da carreira como ciclos de vida dos professores, que são marcados por acontecimentos que os caracterizam. Essas fases pelas quais os professores passam no decorrer da carreira não são lineares, tampouco estanques, configurando-se mais como tendências (Huberman, 2013).

A fase de início de carreira se caracteriza como o princípio da socialização profissional, sendo marcada por relações de aprendizado e conflito entre o professor e a cultura institucional. A iniciação à docência pode ser caracterizada como um período em que o professor se esforça para atender às demandas da instituição, dos estudantes e do sistema educativo, tentando “alcançar um certo nível de segurança no modo como lida com os problemas e questões do dia a dia” (Marcelo García, 1999, p. 114). A entrada na carreira docente oscila entre as dificuldades encontradas na profissão e o entusiasmo pelas descobertas proporcionadas pela docência. Este período formativo é marcado pelo choque de realidade e pela luta pela sobrevivência profissional (Marcelo García, 1999). É nesse período da docência que muitos jovens professores acabam desistindo da profissão (Papi; Martins, 2010).

A etapa de iniciação à docência, ou iniciação ao ensino, como se refere Marcelo García (2009), compreende os primeiros cinco anos da atuação docente. Nessa fase, os professores fazem a transição de estudantes para docentes, configurando-se como um

período de tensões e aprendizagens intensas (Marcelo García, 1999), um período de descobertas e sobrevivência, caracterizado pelo entusiasmo do novo e pela insegurança quanto às práticas pedagógicas. Nesse momento da carreira, os professores buscam se adequar à cultura institucional, às normas da instituição e aos ritos normativos da profissão.

A sobrevivência na profissão é experimentada de maneira muito intensa e afeta a maneira como o professor lida com as dificuldades e desafios. A solidão pedagógica é, marcadamente, uma característica da profissão docente, que afeta de maneira perversa os professores iniciantes (Papi, 2020), principalmente os professores do Ensino Superior. Na maioria dos casos, os professores iniciantes não contam com programas de apoio e precisam buscar ajuda com os colegas mais experientes ou com a equipe pedagógica (André, 2012). Na docência universitária, a inserção profissional se torna ainda mais complicada, uma vez que o Ensino Superior não conta com equipe pedagógica. Ademais, a cultura institucional da universidade parece desencorajar a troca de experiências e o compartilhamento do conhecimento profissional, dificultando as reflexões partilhadas sobre as situações de ensino (Pimenta; Anastasiou, 2010).

Na realidade brasileira, ainda temos uma preocupação insipiente com os professores iniciantes e mais ainda com os professores iniciantes no Ensino Superior (Papi; Martins, 2010). Apesar de ser uma fase crucial da carreira docente, a iniciação à docência, muitas vezes, não recebe a atenção necessária por parte dos programas de formação, pelas IES e pelas escolas. É preciso entender a fase de início de carreira como uma parte importante do desenvolvimento profissional do professor. Marcelo García (1999, p. 112) salienta que “ainda que se trate de atividades de desenvolvimento profissional, a fase de iniciação ao ensino possui características próprias que permitem analisá-la de modo diferenciado”. A iniciação à docência pode ser considerada a etapa entre a formação inicial e a formação permanente, constituindo-se

como um elo que pode determinar o modo como o professor vai desenvolver o seu percurso profissional.

É na fase de início de carreira que os professores adquirem e consolidam conhecimentos, saberes e práticas. As situações vivenciadas na inserção profissional são decisivas na construção de um repertório pedagógico. No entanto, as situações enfrentadas pelos docentes em início de carreira podem ser problemáticas. No âmbito escolar, as situações mais problemáticas são transferidas para os professores iniciantes, com a justificativa que esses profissionais estão mais ‘atualizados’, já que acabaram de sair da academia. Além de lidar com a situação de insegurança, própria de início de carreira, ainda lhe são impostas situações desafiadoras. Na docência universitária, não é diferente, aos professores iniciantes das licenciaturas, são atribuídas as disciplinas mais complicadas do ponto de vista pedagógico e maior carga horária no ensino, com pouco espaço para a pesquisa e extensão (Pimenta; Anastasiou, 2010).

A socialização profissional pode ser considerada como “processo pelo qual os professores se tornam membros de uma comunidade escolar, interiorizando a cultura que lhe é própria (Marcelo García, 1999). O sentimento de pertença é importante para a constituição identitária, este se constrói quando o professor se sente parte da cultura institucional da universidade, participando das decisões e dos encaminhamentos do dia a dia, para isso é necessário um clima de acolhimento, segurança e reconhecimento. Compreender que os professores iniciantes se encontram em fase de transição e que precisam de apoio, torna-se importante para a constituição da carreira docente e do coletivo de professores. O apoio da comunidade escolar e o reconhecimento que a fase de início de carreira é problemática contribuem para que o desenvolvimento profissional docente se desenvolva de forma mais tranquila.

3. A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Os professores universitários, na maioria das vezes, se identificam mais com suas especificidades científicas do que com sua atuação docente, ou seja, com sua área disciplinar do que com o ensino. Isso quer dizer que o lugar em que se deposita a identidade do professor universitário é no conhecimento sobre a especialidade e não no conhecimento sobre a docência (Zabalza, 2004). O autor ressalta que uma das críticas mais contundentes sobre a docência na universidade reside na indefinição quanto à identidade profissional. Esse aspecto pode estar relacionado à formação dos professores universitários.

No contexto brasileiro, os cursos de mestrado e doutorado são voltados para a formação do pesquisador, com exceção dos denominados 'estágios de docência', que ficam relegados apenas aos bolsistas, muitas vezes como facultativos. Alguns programas também oferecem disciplinas optativas na área pedagógica (Soares; Cunha, 2010). No entanto, devemos evitar o simplismo, achando que uma disciplina pedagógica resolve a situação. Na organização da universidade no Brasil, historicamente, a pós-graduação foi responsável pela pesquisa, influenciada pelo modelo humboldtiano⁹, em que a pesquisa ficou relegada aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Chauí (2001, p. 38) ressalta que os próprios "acadêmicos tendem cada vez mais a aceitar a separação entre docência e pesquisa, aceitando que os títulos acadêmicos funcionem como graus hierárquicos de separação entre graduação e pós-graduação, em lugar de pensá-las integralmente". Ademais, permitem também que as administrações universitárias reduzam a graduação a uma preparação de mão de obra para o trabalho. "Em contrapartida,

⁹ O modelo humboldtiano foi criado na Alemanha no final do século XIX, e diz que a universidade "voltada para a resolução dos problemas nacionais mediante a ciência, busca unir os professores entre si e aos alunos pela pesquisa, em dois espaços de atuação: os institutos, visando à formação profissional, e os centros de pesquisa" (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 151).

aceitam que a pós-graduação seja o funil seletivo de docentes e estudantes, aos quais é reservada a verdadeira formação universitária” (Chauí, 2001, p. 38).

Quanto à formação do professor universitário em curso de mestrado e doutorado, esta vem atender às exigências da Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996), que determina o limite mínimo de um terço do corpo docente das universidades com titulação de mestres e doutores. A mesma lei afirma em seu artigo 66 que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. A referida lei exclui os docentes do Ensino Superior da exigência de formação pedagógica.

Outro fator, que contribui para que a formação pedagógica dos docentes universitários fique em segundo plano, refere-se aos critérios de avaliação e progressão na carreira docente do professor do Ensino Superior. Tais critérios são essencialmente voltados para a pesquisa, apesar de a universidade preconizar a relação ‘indissociável’ entre ensino, pesquisa e extensão, a ascensão profissional do professor universitário é trilhada com base na capacidade científica, concedendo privilégio significativo às atividades de pesquisa em relação às atividades de ensino e extensão (Cunha, 2007).

A docência universitária, apesar de ser menos valorizada, constitui a essência da universidade como instituição formadora. As atividades de pesquisa e extensão precisam estar em sintonia com as atividades de ensino (Zabalza, 2004). Para o autor, a docência, concebida como atividade profissional, exige o domínio científico da própria especialidade, ou seja, o domínio dos conhecimentos e saberes específicos da ação de ensinar. “Como atividade especializada, a docência tem seu âmbito determinado de conhecimentos. Ela requer uma preparação específica para seu exercício” (Zabalza, 2004, p. 108).

A docência no Ensino Superior possui as suas especificidades e se diferencia em alguns aspectos da docência na Educação básica. Soares e Cunha (2010, p. 23), ressaltam que a docência universitária “é uma atividade altamente complexa, que não se restringe à sala

de aula". Os conhecimentos e saberes exigidos no ato de ensinar estão em estreita relação com as atividades docentes de pesquisa. O ensino na universidade pode ser considerado um processo constante de busca e construção científica e crítica dos conhecimentos (Pimenta; Anastasiou, 2010).

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 13) apontam alguns saberes considerados essenciais para o exercício da docência no Ensino Superior e que se organizam em quatro eixos principais: "Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino; Conteúdos pedagógicos, ligados à prática educativa em sala de aula; Conteúdos didático-pedagógicos relacionados com a prática profissional; Conteúdos ligados ao desenvolvimento pessoal e social, ligados ao 'sentido da existência humana'". Assim, a docência universitária exige uma gama de saberes e, mais do que isso, engloba também a relação que o professor formador mantém com seus saberes profissionais e com a docência.

A identidade do professor do Ensino Superior se constrói no significado que cada professor atribui à ação de ensinar, "com base no confronto entre a teoria e a prática, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias" (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 77). No processo de construção da identidade, o significado social da profissão desempenha papel crucial, bem como as crenças sobre o ensino e o modo como cada professor se diz e se sente professor (Nóvoa, 1999; Pimenta; Anastasiou, 2010).

4. AS DIFICULDADES E DESAFIOS DO PROFESSOR INICIANTE DO ENSINO SUPERIOR

A inserção na carreira docente pode ser considerada o início da socialização profissional, sendo marcada por relações de aprendizado e conflitos entre o professor e a cultura institucional do campo. O início da docência caracteriza-se pela oscilação entre as dificuldades e o entusiasmo pelas descobertas, voltados para a sobrevivência profissional (Marcelo García, 1999). Nesse momento

da carreira, os professores buscam se adequar à cultura institucional, às normas e aos ritos normativos da profissão. A sobrevivência na profissão é experimentada de maneira intensa, desencadeando conflitos e dificuldades de toda sorte.

Os 23 professores iniciantes do nosso estudo relataram as dificuldades e os desafios enfrentados durante a inserção profissional no Ensino Superior. As maiores dificuldades e desafios encontrados em início de carreira estavam relacionados às questões pedagógicas da docência e ao contexto do Ensino.

Em relação às questões pedagógicas, a insegurança, quanto aos conteúdos e metodologias, configurou-se como uma das maiores dificuldades. Quanto ao contexto do Ensino Superior, o desconhecimento sobre a organização da universidade foi considerado um dos maiores desafios para os professores iniciantes.

O início da docência na licenciatura, para os professores iniciantes do nosso estudo, foi marcado pelas experiências práticas, ou seja, os professores foram testando práticas pedagógicas, algumas foram bem-sucedidas enquanto outras *“não deram tão certo [...] fui me constituindo como professora, fazendo experiências que davam certo, experiências que não deram tão certo”* (P5E). É interessante destacar que o tateamento de opções metodológicas foi apontado pelos professores como uma estratégia pedagógica, um modo de aprendizado da docência na própria prática docente: *“[...] eu vejo que eu fui aprendendo a ser professora do ensino superior nas experiências, nos desafios, às vezes numa turma dava certo e em outra já tinha que reprogramar”* (P5E). Os primeiros anos da carreira caracterizam-se por serem, *“em geral, um intenso processo de aprendizagem do tipo ensaio/erro na maioria dos casos”* (Marcelo García, 1999, p. 114).

A complexidade da docência no Ensino Superior *“envolve condições singulares e exige uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriadas e compreendidas em suas relações”* (Soares; Cunha, 2010). Assim, é na prática docente que se mobilizam os conhecimentos e saberes próprios da docência, que necessitam ser relacionados a cada

conjuntura específica de atuação. Os problemas da prática profissional docente não se resumem em questões instrumentais, exigem dos docentes “decisões em um terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (Nóvoa, 1995, p. 27). As situações em que o professor precisa agir pedagogicamente apresentam características únicas e respostas também únicas (Nóvoa, 1995).

Outro aspecto relacionado às questões pedagógicas da docência no Ensino Superior, apontada pelos participantes da pesquisa, e que fez parte da construção da identidade profissional dos docentes, refere-se à interação com o aluno: *“A gente aprende com eles e eles aprendem com a gente e isso vem nos constituindo mesmo enquanto pessoa, eu vejo que hoje eu sou uma professora diferente. Eles nos mudam, até no pessoal, nós enquanto pessoas”* (P14E). A influência do outro na constituição identitária foi evidenciada, não só como transformadora das práticas profissionais, mas como influenciadora nos diversos aspectos da vida, inclusive no aspecto pessoal. A construção da identidade profissional está atrelada ao processo de identidade para si e identidade para o outro (Dubar, 2005). A interação com os acadêmicos e a experiência como professor, na particularidade das ações práticas e das vivências docentes, constituíram importante aparato da construção da identidade dos professores iniciantes do nosso estudo.

Os professores que estão na fase inicial de carreira apresentam certa insegurança quanto ao processo formativo dos estudantes (Marcelo García, 1999), o que favorece a escuta ativa dos alunos, principalmente na docência universitária, por conta do perfil do estudante. A relação com o outro e as expectativas referentes ao movimento constante de negociação da identidade atribuída (o que os outros atribuem) e a visada (o que eu quero ser), são influenciadas pelos modos de reconhecimento “dos agentes que estão em relação direta com os sujeitos envolvidos” (Dubar, 2005, p. 140). De acordo com essa premissa, os professores iniciantes que participaram da pesquisa, tentam acomodar as identidades que lhes são atribuídas pelos estudantes (comportamentos e atitudes

desejáveis), a identidade visada, ou seja, tentam adaptar suas atitudes ao que os estudantes gostariam que eles fossem. Inferimos que processo de construção da identidade profissional dos participantes da pesquisa passa pela imagem desejada de professor que os alunos projetam nos docentes.

De acordo com os relatos dos sujeitos da pesquisa, inferimos, ainda, que a insegurança frente ao processo formativo dos licenciandos, próprios do início de carreira, faz com que os professores busquem ajuda dos alunos: *“Quando eu tinha dificuldades eu pedia ajuda para os alunos, de maneira informal, mas pedia, perguntando o que eles achavam, e tal, essa é uma das características dos alunos adultos, eles nos ajudam”* (P3E). O exemplo do relato do professor P3 é ilustrativo para analisarmos como os professores iniciantes lidam com as questões práticas da docência. O auxílio dos alunos foi evidenciado pelos professores como parte do processo de ensino-aprendizagem dos alunos adultos.

A opinião dos alunos quanto à condução da aula e até as sugestões relacionadas ao conteúdo teórico foram ressaltados pelos docentes como guia de sua atuação docente. Tanto que os professores admitem reconduzirem as suas práticas com base nas interações com os licenciandos: *“[...] a gente vai modelando a nossa prática conforme a demanda dos alunos, nós estamos muito ligados ao que os alunos vão solicitando da gente, a gente vai se adequando, vendo o que funciona mais pra uma turma e o que funciona mais pra outra”* (P4E).

Embora as dificuldades relacionadas com as questões pedagógicas da docência sejam ressaltadas na literatura como as que mais afligem o professor iniciante, as incertezas e dúvidas que permeiam o cotidiano de trabalho se estendem para além do ato de ensinar. Os professores iniciantes em seu processo de inserção profissional precisam adaptar-se ao contexto de trabalho e às exigências do meio para exercerem suas funções e tornarem-se membros de uma comunidade profissional (Marcelo García, 1999). Assim, a socialização profissional torna-se o processo pelo qual o professor iniciante adquire a cultura institucional e a interioriza, de maneira a construir a sua identidade docente.

Nesse aspecto, o contexto da Educação Superior que gerou insegurança nos professores se refere ao desconhecimento quanto às normativas da universidade: *“Na universidade em relação ao ensino eu não tive muita dificuldade, mas era você compreender a organização da universidade [...]”* (P21E). A falta de diretrizes de acolhimento ao professor iniciante foi ressaltada pelos participantes da pesquisa como um dos motivos que geram insegurança quanto a organização da universidade: *“Assim, não existe nada institucionalizado, de acolhimento, tipo diretrizes de acolhimento, você descobre que está errando fazendo, daqui a pouco em uma reunião de departamento soltam alguma coisa, você descobre como que faz [...]”* (P23E).

Os programas de iniciação ao ensino são comuns em alguns países (Marcelo García, 1999), no entanto, na realidade brasileira ainda são quase inexistentes (André, 2012). Para André (2012), os programas de iniciação podem ser imprescindíveis para o apoio aos professores que estão iniciando no contexto do Ensino Superior e podem diminuir a sensação de insegurança. Por mais que a maioria dos participantes da pesquisa tenha experiência na educação básica, o contexto da docência no Ensino Superior exige diferentes atribuições que os professores não vivenciaram na educação básica. Ademais, o ensino na educação superior também é diferenciado, na medida em que o perfil do aluno adulto demanda dos docentes exigências pedagógicas diferentes do ensino na educação básica.

O início da docência é marcado pela incerteza e insegurança, que não se restringem aos aspectos pedagógicos. O desconhecimento sobre o funcionamento da universidade e a dificuldade em tirar as dúvidas foram apontados pelos participantes da pesquisa como um dos principais entraves relacionados à inserção no Ensino Superior: *“[...] eu morria de vergonha de pedir ajuda, porque eu pensava, eu não posso ficar a cada cinco minutos perguntando coisas pra ela. Então basicamente, o que eu perguntei foi esclarecido, muitas coisas eu aprendi com os outros (P9E)”*.

A inserção no campo profissional ocorre, muitas vezes, de maneira abrupta e em contextos que podem ser traumatizantes

(Alarcão; Roldão, 2014). No período inicial da carreira, ainda que o professor já possua alguma experiência no ensino, caracteriza-se “como o tempo da ansiedade criada pelo desconhecido e marcado pelo contraste entre o que era esperado e o que, afinal, é a realidade” (Alarcão; Roldão, 2014, p. 111). O desconhecimento quanto à organização da universidade, como relatado pelos professores, gera ansiedade e “*desorganiza o trabalho*” (P3E).

Ainda sobre os desafios do contexto do Ensino Superior, no que se refere à relação com os pares, os professores iniciantes relatam que, dependendo do departamento e do curso, encontraram uma rede de apoio quando iniciaram as atividades na universidade. Os principais sujeitos que forneceram essa rede de apoio foram os colegas de trabalho: “*Quando eu cheguei na universidade tal eu busquei uma rede de apoio e tive a oportunidade de ter essa rede de apoio, tive professores mais experientes que me ajudaram* (P5E)”.

Percebemos nos relatos que a rede de apoio e a cumplicidade existente entre os profissionais evidenciam a ideia de corporativismo entre os colegas, principalmente entre os agentes da mesma área de atuação no interior do curso: “*Nesse aspecto eu vejo que há mais corporativismo e cooperação, mas tenho muita clareza, por ter colegas que atuam em outros departamentos, que isso não é uma característica da universidade e das licenciaturas, talvez seja até um privilégio do meu departamento* (P23E)”. A forma como o corporativismo se efetiva no interior de cada curso, como ressaltado nos relatos, se relaciona ao agrupamento por disciplina.

A universidade, apesar de se constituir um todo, divide-se em departamentos que apresentam características distintas, as quais podem influenciar o modo como os professores constroem a identidade profissional (Zabalza, 2004). Os professores iniciantes, apesar de ressaltarem a rede de apoio como importante auxílio no processo de iniciação à docência no Ensino Superior, apontaram as amigas mais próximas como principais agentes de apoio e ajuda: “*Eu tenho uma colega minha que também é professora iniciante, [...] a gente foi se ajudando nesse percurso, [...] os colegas do mestrado e do*

doutorado entraram também como professores na universidade e aí eu também fui ajudando eles (P4E)”.

De acordo com o relato, além da rede de apoio do próprio colegiado, composto por professores efetivos e colaboradores, os professores iniciantes mantêm entre si uma rede de apoio que acolhe os professores colaboradores que chegam ao curso. Isso ficou evidenciado quando a maioria dos professores iniciantes relatou que pediu ajuda aos colegas de trabalho quando tiveram dificuldades, enquanto apenas dois professores pediram ajuda para coordenadores e chefes de departamento.

A busca por ajuda com colegas de profissão e o apoio aos ingressantes podem estar relacionados com o pertencimento a determinado segmento da categoria profissional, neste caso, o segmento dos professores colaboradores que se identificam como grupo. É interessante destacar que cinco professores (21,7%) não buscaram ajuda quando tiveram dificuldades. Isso pode estar relacionado com a cultura universitária que prioriza o individualismo nas situações relativas ao ensino, considerado uma característica da identidade docente, em que “cada qual é senhor em sua aula” (Marcelo García, 2009, p. 115).

No contexto de dificuldades, identificamos nas falas dos professores iniciantes que estes buscaram, ainda, a ajuda dos alunos, tanto nas questões pedagógicas, como já evidenciado, como nas questões relacionadas com a organização burocrática do ensino: “*A minha experiência no ensino superior não é de ter muita troca entre os professores, alguns têm mais facilidade pra perguntar, pra ter essa troca, depende do professor, mas eu vejo que no ensino superior nós temos essa troca com os alunos (P3E)”. Em alguns departamentos e cursos, os professores iniciantes relatam não ter muita troca entre os professores e, assim, preferem tirar as dúvidas com os alunos. No entanto, usam maneiras indiretas para perguntar, uma vez que evitam que os alunos saibam que eles não possuem essas informações.*

A solidão pedagógica é uma característica da profissão docente que afeta duramente os professores iniciantes (Papi, 2020).

Para os participantes da pesquisa, as dificuldades de início de carreira poderiam ser mais bem resolvidas se tivessem alguma forma de apoio institucionalizado. A maioria dos professores iniciantes afirma não contar com cursos ou programas de apoio na universidade.

Os professores citaram o curso de Didática no Ensino Superior (DES) como o único apoio institucionalizado que oferece ajuda aos professores iniciantes. No entanto, a maioria dos agentes da pesquisa não possuía conhecimento do curso: *“Não temos cursos específicos para professores iniciantes, é a cara e a coragem, os próprios colegas de trabalho que auxiliam quando solicitamos [...] mas não tem assim uma coisa institucionalizada”* (P15E).

Os professores iniciantes ressaltam que programas de apoio e acolhimento, bem como cursos direcionados aos professores iniciantes, fazem falta no período de inserção na carreira universitária: *“Eu penso que ter alguém pra te ajudar, um acolhimento, uma coisa mais institucionalizada, conta muito, porque a organização de cada universidade é muito diferente e isso interfere no modo do professor se portar, o que fazer [...]”* (P5E)”. A maneira como os professores iniciantes são acolhidos nas instituições de ensino está relacionada, segundo Alarcão e Roldão (2014), com as diferentes concepções de socialização profissional que imperam nas instituições. Na maioria das vezes, não existe um programa de apoio ao professor iniciante (André, 2012) e ainda são atribuídas aos novatos as mesmas expectativas que para os veteranos (Marcelo García, 1999). Para os autores, são raras as iniciativas nesse sentido, destarte ainda nas universidades.

O período de início de carreira pode ser determinante para a construção da identidade profissional dos docentes. A importância deste período é indiscutível e relacionada, por autores como Marcelo García (1999) e André (2012), ao abandono da carreira, uma vez que *“as taxas de evasão do magistério em diversos países, tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional”* (André, 2012, p. 4). A perspectiva de abandono da profissão, apontada por André (2012), foi evidenciada pelos

professores iniciantes do nosso estudo. Dos 23 participantes da pesquisa, 44,4%, quase a metade dos professores, admitem que já pensaram em desistir da carreira docente. A desmotivação frente à docência na licenciatura, demonstrada pelos professores iniciantes, pode estar relacionada às dificuldades encontradas na inserção profissional no campo universitário e à desvalorização docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar os desafios e dificuldades na construção da identidade profissional dos professores em início de carreira implica em um exercício de compreensão dos sentidos atribuídos ao ser professor. Nos achados da pesquisa, identificamos que as principais dificuldades e desafios do professor iniciante do Ensino Superior na construção da identidade profissional estão relacionados às questões pedagógicas da docência e ao contexto do Ensino Superior. O início da docência dos professores iniciantes do Ensino Superior foi marcado pela incerteza e insegurança, que não se restringe aos aspectos pedagógicos. O desconhecimento sobre o funcionamento da universidade e a dificuldade em tirar as dúvidas foram apontados pelos participantes da pesquisa como um dos principais desafios.

Com relação aos aspectos pedagógicos, concluímos que os professores iniciantes de nosso estudo foram testando práticas, Tateando opções metodológicas como uma estratégia pedagógica, com base no auxílio dos colegas mais experientes e nos alunos, que foram apontados como o termômetro regulador das práticas docentes, desatacando a influência do outro na constituição da identidade profissional (Dubar, 2005).

Quanto à inserção dos professores iniciantes no Ensino Superior, destacamos que a cumplicidade existente entre os profissionais evidencia a ideia de corporativismo entre os colegas, principalmente entre os agentes da mesma área de atuação no interior do curso. Os professores iniciantes apontaram as amigas mais próximas como principais agentes de apoio e ajuda, e mantêm

entre si uma rede de apoio que acolhe os professores colaboradores iniciantes. De acordo com os dados da pesquisa, completamos, ainda, que a falta de diretrizes de acolhimento para os professores iniciantes gera dificuldades na inserção no Ensino Superior e conseqüentemente na construção da identidade profissional. Por fim, salientamos que não existe uma identidade imutável, que acompanhe o professor, ou um grupo social ao longo de sua carreira sem que se altere. A identidade profissional, como construção social, é internalizada de acordo com a experiência vivenciada na inserção profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. do. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 106-126, ago./dez. 2014.

ANDRÉ, M. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 41, 22 dez. 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2017-12-22.pdf> Acesso em: 19 jun. 2021.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. *In*: CUNHA, M. I. da. (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stabel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009.

MARCELO GARCÍA, C. Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 13, n. 1, p. 1–25, 2009.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In* NÓVOA, A (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, 1999.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2013.

PAPI, S. O. Desenvolvimento profissional de professoras iniciantes: impactos da ação da coordenação pedagógica. **Educação Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, 2020.

PAPI, S. O.; MARTINS, P. L. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. v. 26. n. 3. Belo Horizonte, 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PRADO, G. V. T; SOLIGO, R. **Memorial de Formação**: quando as memórias narram a história da formação, 2001. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf>. Acesso em: 14, jun. 2022.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, S. S.; GUIMARÃES, S. Professores iniciantes em cursos de licenciatura: história de vida, formação e desenvolvimento profissional. **Educação**, v. 46, n. 1, p. 1–26, jan./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644440380>

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RURALIDADES QUE ATRAVESSAM HISTÓRIAS DE PROFESSORES INICIANTES DA ZONA RURAL NA BAHIA

Lúcia Gracia Ferreira¹

Rosa Maria Moraes Anunciato²

1. INTRODUÇÃO

A temática dos professores iniciantes se destaca no cenário atual das pesquisas educacionais pelo vasto campo de investigação a ser desvendado. A docência no início da carreira é carregada de possibilidades e peculiaridades e merece atenção. Este estudo é parte de uma tese de doutorado (Ferreira, 2014) defendida na Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, no Programa de Pós-Graduação em Educação, cujo recorte aqui apresentado objetivou analisar aspectos da escolarização dos participantes e da sua atuação em escolas da área rural do sudoeste baiano procurando compreender alguns dos dilemas vividos naquele ambiente.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga (UESB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e da UESB. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (GPEP/CNPq/UESB). E-mail: lucia.gracia@ufba.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Professora Titular do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo Estudos sobre a Docência: teorias e práticas. Bolsista Produtividade CNPq. E-mail: rosa@ufscar.br.

2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) se configura como um processo contínuo de aprendizagem da docência, que é composto por vários elementos e é influenciado por vários fatores de ordem pessoal, profissional, contextual, social etc. Assim, segundo Ferreira (2023, p. 63):

[...] podemos entender o Desenvolvimento Profissional Docente como processo de aprendizagem contínua, que ocorre ao longo da vida do professor, que abarca elementos que constituem a profissão e recebe influências de diversos fatores (pessoais, sociais, culturais, institucionais, profissionais, organizacionais, econômicos, políticos, contextuais, emocionais etc.), sendo atravessado por variáveis que sofrem e provocam mudanças. Envolve o saber-fazer e se configura como sendo individual e coletivo, complexo e multidimensional. Sua consolidação abrange o professor, o aluno e a escola (instituição).

As experiências de aprendizagem são pontos-chaves do DPD. Vaillant e Marcelo García (2012) e Vaillant (2016) apontam que o DPD ocorre em contexto de interação, ou seja, não ocorre de maneira isolada. Portanto, os professores vivenciam durante a carreira profissional momentos de socialização profissional importantes para seu desenvolvimento.

Quando nos remetemos ao período de iniciação profissional, vários estudos (Ferreira, 2014; 2020; Ferreira; Anunciato, 2018a; 2018b; Vaillant, 2021; Beca; Boerr, 2020; Santos; Ferreira; Ferraz, 2020; Almeida et al., 2020; Gobalto, 2020; Cesário, 2021) mostram que se trata de um período importante da vida e da carreira do professor, com várias peculiaridades, oriundas, principalmente, da falta de experiência na docência. As aprendizagens são intensas nesta etapa, assim como os dilemas, conflitos e questionamentos.

Esta iniciação se caracteriza como uma etapa de sobrevivência, descobertas, repleta de dilemas profissionais e intensos acontecimentos que podem provocar sentimentos diversos em relação ao trabalho docente.

Mariano (2022), ao realizar um levantamento com a temática referente ao início da carreira docente, constatou que este tema tem sido crescente nas pesquisas:

O início da docência mostra-se como tema instigante, com muitas frentes ainda a serem desvendadas, e apresenta condições de colaborar para a formulação de políticas públicas que não deixem o sujeito profissional largado à própria sorte. O tema, em plena consolidação no campo da formação de professores, começa, ainda que timidamente, a diversificar seus objetos de estudos, carecendo, no entanto, de ampliar o viés epistemológico para além da epistemologia da prática (Mariano, 2022, p. 17).

Há muito a ser desvendado sobre o professor iniciante e a iniciação profissional docente, por isso, é necessário olharmos para este período da carreira como aquele cujos investimentos em políticas públicas que visam atendê-lo precisam ser constantes. Assim, destacamos que a carreira docente é mola propulsora para visualizarmos muitos aspectos do DPD e a iniciação profissional é parte dela. Assim, experiências, dificuldades, desafios e dilemas de inserção devem ter visibilidade. Nesta perspectiva, investigamos aspectos do desenvolvimento profissional de professores na área rural.

3. METODOLOGIA

Optamos por uma pesquisa qualitativa e pelo uso do método das histórias de vida, a partir da abordagem (auto)biográfica. Como instrumentos de produção de dados utilizamos questionário, entrevistas narrativas, cartas e diários de formação, através dos quais tivemos acesso as narrativas dos professores. A pesquisa foi realizada entre 2011-2012 nos municípios de Macarani e Maiquinique, no interior da Bahia. Estes foram escolhidos por fazerem parte do Território de identidade 08 – Itapetinga, que se constitui como consequência da nova formação regional da Bahia,

composto por 13 municípios. Foi solicitada autorização para a realização da pesquisa em cinco municípios desse território, mas apenas nos dois citados houve disponibilidade de colaboradores. Dessa forma, constituíram-se colaboradores dessa pesquisa uma mulher professora do município de Macarani e um homem professor do município de Maiquinique.

No questionário buscamos informações sobre idade, sexo, local de trabalho, grau de escolaridade, tempo de formação, tempo de docência, a fim de contextualizar características dos professores que seriam pesquisados.

As entrevistas foram gravadas em áudio e, deu-se de forma livre, deixando os sujeitos falarem sobre si da maneira mais conveniente. Durante essas entrevistas, procuramos conhecer, profundamente, os percursos de vida-formação, relacionando-os à dimensão pessoal e profissional dos professores, como falam de si, como falam de si para o outro. Dessa maneira, buscamos informações sobre o processo de escolarização, o porquê da opção pelo Magistério e as aprendizagens adquiridas nesse nível de ensino, as expectativas após o término do curso, o início da docência e as principais dificuldades, como procediam quanto à organização do trabalho docente, como foi a experiência de lecionar na zona rural e como se veem atualmente como professor(a).

A proposta das cartas foi de serem trocadas por um período de um ano letivo, no caso, durante o ano de 2011. Estas foram trocadas através do correio eletrônico e do correio tradicional (convencional), através de portadores. As cartas trocadas com os participantes objetivaram estabelecer um diálogo contínuo com os professores iniciantes, que propiciasse a compreensão dos dilemas vividos em seus anos iniciais de carreira e como enfrentavam e superavam esses dilemas.

Sobre os diários, a cada um dos participantes foi entregue um caderno para a escrita diária da história de vida-formação. O professor, por se sentir mais à vontade solicitou que este diário fosse digitado e enviado aos sábados, e assim aconteceu no ano de

2011. Já o diário da professora foi recolhido no mês de março do ano de 2012.

Quanto à análise desses dados, foi feita a partir do referencial sobre o desenvolvimento profissional docente e narrativas (auto)biográficas, procurando explicitar aspectos da escolarização dos participantes e da sua atuação em escolas da área rural do sudoeste baiano.

4. RURALIDADES QUE ATRAVESSAM A FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA

O desenvolvimento da pesquisa possibilitou conhecer os colaboradores como sujeitos singulares, em suas especificidades e os dados do questionário permitiram caracterizar a dupla.

Sobre a escolha no pseudônimo pelos participantes, Cientista diz que era um apelido da infância quando sempre que quebrava alguma coisa era chamado a consertar e Matilde diz que era uma menina órfã, personagem de desenho animado e gosta do nome, acha bonito. O perfil demonstra algumas características dos professores pesquisados. Os dois estavam na faixa de 25 a 35 anos. Percebemos que nenhum deles possuía formação em nível superior e não estavam cursando e apenas um possuía a formação de Magistério no Ensino Médio. Ambos estavam no primeiro ano da docência, sendo que somente um deles era efetivado. O professor lecionava no turno noturno e ia para a escola de carro ou moto (de sua propriedade) nos dias de aula. A professora ia para a escola, na segunda-feira, às vezes, a pé e, às vezes, de carona e voltava na sexta-feira, permanecendo longe da cidade e da família durante a semana. Uma parte do percurso até a escola era realizado a pé.

4.1 A formação para a docência: escolarização

A formação para a docência é composta de um percurso longo, biográfico-narrativo. Conforme apontado por Biasoli (2009, p. 158) em seu estudo,

A trajetória biográfico-narrativa dos professores compreende aspectos relativos à escolarização; escolha da profissão com seus fatores determinantes e expectativas; a trajetória acadêmica com suas influências, lembranças e formação prática de ensino; a carreira docente com seus primeiros anos, o exercício da profissão e se o fato de ser mulher/homem afetou ou não a carreira. Por fim, os professores falam da escola onde exercem a docência, destacando a história pessoal vivida na instituição, bem como o grau de satisfação com essa escola e o momento profissional em que se encontram.

Assim como no estudo da autora, esse foi também o caminho trilhado pelos colaboradores dessa pesquisa, iniciado com as narrativas da primeira etapa da escolarização, conforme Cientista:

Eu não me lembro exatamente com que idade eu comecei, mas pra aquela época não foi tão tarde, meu pai era separado da minha mãe foi pra Conquista [Vitória da Conquista] e eu fiquei com meu pai, e eu sempre por morar na roça, eu morava na roça, por isso eu cheguei a estudar na roça, tinha uma escola lá e quando eu era mais novo, eu cheguei a estudar lá, depois eu vim pra rua e depois voltei a morar em outra zona rural, tinha uma escola lá e minha tia era professora, tia S., é tanto que hoje, questão de postura e tal, eu lembro dela até hoje, era uma mãe pra mim, e me ensinava até pegar no garfo. Sou muito grato a ela, depois eu retornei para cá [Maiquinique] e concluí. Assim em relação a hoje, eu não considero ter sido bem alfabetizado, e nem considero que tenha sido por culpa dos professores, é a questão do sistema de ensino mesmo que eu considero fraquíssimo, e não está melhorando não, eu acho que essa questão mesmo de governante, presidente, parece que eles não querem que o povo aprenda, porque uma coisa eu falo, o que muda, o que transforma mesmo é a educação, você precisa de outros meios de ver as coisas, de outros horizontes e o que você percebe é que é política mesmo inserida na educação, e é por isso que hoje eu não bato mais boca com ninguém e quando alguém diz, a fulano de tal vai mudar, mais eu sempre respondo, quer mudança, vai estudar, porque o que muda e transforma mesmo é sem dúvidas a educação.

Olha pra ser sincero eu nunca fui muito interessado em sala de aula, mas quando eu estudava tirava boas notas, eu sempre achei que fui

muito desenvolvido apesar de ter muita dificuldade, eu sempre achei o estudo aqui fraco se comparado com os de outros lugares. Hoje eu vejo que se fosse pra voltar no tempo, assim estudar mais, da primeira, até o oitavo ano, terceiro ano, se eu pudesse voltar a estudar, pra ter uma base, então não é nem uma questão de capacidade, é questão do ensino não ter me proporcionado, um conhecimento maior. (Entrevista -Cientista).

É perceptível que as narrativas de Cientista revelam a docência e os lugares da docência marcados por descasos, invisibilidades, silenciamento, precariedade, ruptura, abandono, solidão, dicotomias. Expõem a ausência do Estado e a dívida que este tem com a população rural; que não há políticas de inserção profissional. Discute a qualidade da educação (Moreira; Anunciato; Viana, 2020)

A escolarização de Cientista, até o Ensino Fundamental, é marcada pelas viagens e mudanças de cidade. Iniciou seus estudos “na roça”, tendo como professora sua tia que lhe proporcionou aprendizagens para a vida cotidiana. O seu processo de alfabetização está relacionado às questões históricas e políticas do país acerca da educação em ambientes rurais que perduram até a atualidade. Com a crença em que a educação promove a mudança, Cientista buscou nela uma forma de aprender mais e se politizar. Há marcas na trajetória de escolarização de Matilde.

Eu já entrei na escola mais tarde, porque naquele tempo as mães colocavam os filhos na escola bem mais tarde, eu entrei já com seis anos na creche Arlete Magalhães, era perto de onde agente morava [...].

Para mim a minha melhor fase foi quando eu estava lá na creche e quando estava no Ginásio. Nas séries anteriores eu era muito desinteressada, cheguei a repetir a quarta série duas vezes, eles trocavam muito de professor. Quando eu estava me acostumando com um, eles iam lá e trocavam, por essa razão eu não gostei muito da terceira nem da quarta série. A professora que eu mais gostei foi a da terceira série, eu não gostava muito da série mas da professora eu gostei, hoje ela é até falecida, professora N. e na creche foi uma professora bem morenona que chamava A. que também hoje já é falecida. A alfabetização estudei no Educandário, esse foi um colégio

que eu gostei muito. No ginásio foi bom eu tive os melhores professores. Naquele tempo os professores não eram como hoje, eram mais rígidos, diferente de hoje que a sua maioria não tem mais aquela força com os alunos, tive uma professora de matemática, *N.F.* que era muito boa, se você não fosse um bom aluno seria reprovado. Tive também uma *E.F.* que era também uma boa professora. A professora de História *S.* também era muito boa. A de Português foi a *R.* que hoje é diretora da Escola Normal São Pedro. (Entrevista – Matilde).

Mais detalhista, Matilde retoma o percurso trilhado de sua escolarização. Iniciou sua educação escolar na creche tardiamente; gostou dessa etapa do ensino, da alfabetização e narra com intensidade sua trajetória e seu desinteresse pelos estudos nas primeiras séries do Ensino Fundamental, motivado pela troca constante de docentes e que resultou em sua reprovação, duas vezes, na quarta série. Os nomes das escolas e dos professores foram lembrados.

Cientista e Matilde falam de suas histórias relacionadas com a escola. Essa relação nos espaços rurais cercados pelo abandono das políticas e numa relação muitas vezes amorosa com professores marcantes revelam como o processo de iniciação escolar produziu sentimentos e experiências, hoje rememorados com sentidos e significados singulares. Catani, Bueno e Sousa (2000) fazem alusão ao “amor dos começos” das peculiaridades existentes na relação estabelecida entre os indivíduos e a escola. Neste estudo, isso também foi relatado pelos colaboradores da pesquisa. A rememoração é necessária, pois se refere ao trabalho feito de lembranças que tem a capacidade de refazer os fatos. Essas memórias possibilitam à reconstrução da história. E a visualização sobre as diferenças referentes aos relatos de meninos e meninas, a respeito do ingresso na escola. Nessa perspectiva, “uma história das relações com a escola, o conhecimento e os professores podem nos dizer mais sobre a educação e os processos de ensino do que as veleidades prescritivas” (ibidem, p. 169).

Essas marcas encontradas nas narrativas de escolarização dos colaboradores relembram algum lugar na formação - ao da trajetória anterior ao exercício da docência - que tem relação com essa construção. Ribeiro e Souza (2011, p.167) apontam que:

Os professores aprendem certos traços da docência muito antes de frequentar o curso de magistério ou o de licenciatura, nas suas experiências familiares, na sua trajetória de escolarização, nas relações que estabelecem em seus vários processos de socialização, dos quais as imagens da profissão docente e do ser professor se propagam.

É dessa forma, que estas pessoas se tornam professores. Aprendem sobre a docência através também da memória, das lembranças e recordações. O processo formativo desses professores iniciantes da zona rural foi se constituindo a partir das narrativas de vida e escolarização. Portanto, essas narrativas se configuram como essenciais, pois remetem à historicidade e às questões subjetivas do sujeito, apontando para a reflexão sobre o processo de formação.

Dessa maneira, as marcas da escola definem o ser. Somos o que somos hoje devido ao que vivenciamos. O lembrado e o narrado revelam quem somos, as nossas relações familiares, escolares, a nossa relação com o outro, com a cultura. Larrosa (1994, p. 69) aponta que “[...] o sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcorrer temporal [...]”, através da memória, do narrado, o “eu” vai se constituindo temporalmente, carregado de subjetividades.

O ingresso na escola, o tempo de permanência, o tipo de estudo, os professores, as escolas, tudo isso é referência para sermos professores, pois nos constituímos professores também a partir das indicações dos antigos professores e das referências das escolas onde estudamos. Cada etapa/série da escolarização referencia uma lembrança e é narrada. Matilde se lembra de seus professores e Cientista fala de quando estudou na zona rural tendo sua tia como professora, da rigidez dos professores, das aprendizagens sobre

educação para o lar. O desinteresse de ambos pelos estudos foi responsável pelas dificuldades descritas. Cientista se mostra um defensor do Magistério, conforme descrito em suas narrativas.

A falta de opção cruzou os caminhos de Cientista e de Matilde, obrigando-os a seguirem caminhos opostos, durante o Ensino Médio. Magistério, “era o que tinha” (Cientista) e Formação geral no Noturno “era o que podia” (Matilde). Muitas vezes, as adversidades da vida, tanto de estudantes da zona rural como das periferias urbanas, impedem a possibilidade de escolhas. Vale lembrar que os espaços geográficos, sociais, econômicos e vários outros, influenciam as escolhas, e que, portanto, não há escolhas totalmente livres. Isso ocorreu tanto com Matilde, quanto com Cientista, mas marcas de superações também fazem parte desses enredos.

Cientista fala da responsabilidade que tomou para si nesse processo de formação, quando cursava o Magistério, até porque o pai não o acompanhava. Ficou claro que esse período não o preparou para atuar em contextos diferenciados, como a zona rural, por exemplo.

A formação dos professores precisa avançar neste sentido, visto que recentemente fomos atingidos por uma pandemia que colocou em pauta formação, práticas, modos de fazer, modos de agir, recursos, entre outras coisas. Assim, os professores ao serem formados não sabem onde vão atuar, mas aceitam os desafios quando são convocados para eles.

Com isso percebemos que a formação para a docência também se faz pela memória que nos possibilita pensarmos sobre quem somos e como nos tornamos quem somos. E as trajetórias de escolarização são parte dessas memórias, portanto, dessa formação.

Os relatos indicam como apontando por Catani, Bueno e Sousa (2000, p. 168), que as memórias do percurso escolar anterior ao exercício da docência são referência para a nossa constituição:

[...] as memórias pessoalmente significantes são aquelas que carregam significados adquiridos em seus usos adaptativos, na

maior parte das vezes, nas relações com os outros. Os outros são, desta forma, referências imprescindíveis das nossas lembranças.

Os outros aqui relatados são os professores, a mãe, o pai, as escolas, são tudo e todos que fazem parte desse processo de escolarização trazido à tona através da memória. Sobre essa questão, Dominicé aponta que:

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns aos outros, dando uma forma original a cada história de vida. Na família de origem, na escola, no seio dos grupos profissionais, as relações marcantes, que ficam na memória, são dominadas por uma bipolaridade de rejeição e de adesão. A formação passa pelas contrariedades que foi preciso ultrapassar, pelas aberturas oferecidas (Dominicé, 2010, p. 95).

A formação dá-se em uma dimensão espaço-temporal, ao longo da vida. Esse processo contém as vivências e experiências e as aprendizagens que se relacionam à identidade pessoal e profissional. Cabe a nós aprendermos com/na vida, conscientes de que se vivemos estamos sendo formados.

4.2 A docência nos espaços rurais

A docência na roça é atravessada por muitas dificuldades que são de âmbito pessoal, profissional, político, cultural entre outras. Ainda, as várias ruralidades atravessam as práticas, a formação e a identidade desses professores. Estas ruralidades abarcam modos de vida e são carregadas de diversidades, peculiaridades e que expressam maior dinamismo através de identidades sociais que se reconstroem.

A pesquisa de Ferreira (2010), que discute estas ruralidades, mostra dados referentes à formação, identidades, saberes e práticas pedagógicas de professoras rurais do município de Itapetinga-

Bahia, evidenciando que a experiência docente remete a um lugar no processo formativo e neste elas aprenderam com e através do cotidiano escolar.

Neste nosso estudo a colaboradora Matilde desvela aspectos que se revelam como dificuldades para o professor iniciante e outros que se referem às especificidades da docência neste contexto de atuação, conforme a seguir:

[...] Vou também a Prefeitura saber porque atrasaram o pagamento dos professores contratados. Isso desmotiva muito nós professores que somos contratados, mas eu prefiro não ficar só reclamando do atraso, pois esse contrato foi uma grande oportunidade para mim e para muitas pessoas. (Diário – Matilde – 11/04/2011).

Uma delas me deixou super chateada, sabia que estamos há dois meses sem receber o pagamento e o mês retrasado só recebemos R\$ 250,00 (Matilde – Carta 4).

Matilde aponta um aspecto de ordem política que abrange, principalmente, os profissionais contratados, além da baixa remuneração, o atraso no pagamento do salário. Tudo isso além de desmotivador, influencia na vida pessoal. As dificuldades pessoais também compõem as narrativas de Matilde.

[...] O que mais me deixa triste é ter que ficar cinco dias sem ver o meu filho. A saudade dele é muito grande que chega a doer. (Diário – Matilde – 12/04/2011).

Fui buscar meu o filho na cidade, pois ele estava querendo vir para a roça. Eu estava com muita saudade dele e *D.* [o marido] também. É tão difícil ficar assim longe de meu filho, pois ele é tão importante para mim. Acho que é o melhor prêmio da minha vida. E tudo que faço é por ele e pra ele. (Diário – Matilde – 13/04/2011).

Hoje acordei muito indisposta, com dores no corpo e dor de cabeça. Eu acordo as 5:30 da manhã para ajudar *D.* [o marido] dar comida as vacas porque é muito cansativo para ele sozinho. Depois que damos comida as vacas, a gente coloca a carroça no burro e vamos cortar cana. *D.* corta e eu arrumo na carroça. As 17:30 horas eu vou para a

escola (hoje eles vão responder as atividades na apostila). (Diário – Matilde – 24/05/2011).

Matilde é mãe, esposa e professora. Além das atribuições profissionais, como professora, ainda realiza as tarefas domésticas, ajuda o marido nos afazeres dele e cuida do filho que ora está com ela na roça, ora na cidade. Como mulher, ela vai buscando responder as demandas que surgem ou que lhe são atribuídas, mas como professora algumas delas ficam limitadas pelo contexto de atuação. Assim:

Está difícil ensinar essa semana, pois está chovendo muito e o acesso a escola fica difícil para mim e para os alunos, pois a energia falta um ou dois dias. Tem alunos que moram longe como é o caso de seu J. e L. (Diário – Matilde – 12/04/2011).

Querido amigo diário, hoje quando voltava passei o maior sufoco. Assim que terminou a aula eu me despedi dos alunos e desci para casa, era umas 20:15 horas quando encontrei duas vacas na estrada. Elas começaram a olhar para mim e cavar o chão. Tive muito medo e percebi que elas estavam assim por causa de Hulk. Hulk é meu cachorro, ele é preto e muito grande, todos os dias ele vai para escola comigo. Estava chovendo muito, então dei a volta e passei por um atalho direto na casa da minha vizinha M. (Diário – Matilde – 14/04/2011).

Hoje não teve aula. Devido à chuva os alunos não vieram, então fechei a escola [...]. (Diário – Matilde – 23/05/2011).

O contexto de atuação da professora manifesta-se como aquele que carrega muitas dificuldades. Sabemos que a educação rural surgiu e permanece até hoje a partir de um modelo de educação do meio urbano. Historicamente, vemos no meio rural uma educação desprestigiada. Assim, percebemos que há, ainda, em muitos lugares, um descaso quanto a formação, as práticas pedagógicas e os saberes dos professores da zona rural.

Dessa forma, neste contexto em que os alunos se locomovem de lugares longe, às vezes a pé, aspectos como a chuva ou animais os impedem de chegarem até a escola. A educação é prejudicada por

causa de outros problemas, como falta de energia elétrica. São questões do contexto rural que precisam ser debatidas, problematizadas para que haja a busca de soluções. O cancelamento de aula por conta de aspectos como estes marcam a docência rural.

Ressaltamos que Matilde passou o ano de 2011 escrevendo o diário. Mas o diário que foi entregue para análise não é o mesmo que era acompanhado através dos encontros. Isso ocorreu devido a uma perda, revelada na última carta, onde a colaboradora conta que, devido a uma chuva, o diário foi destruído. O que não foi extinto foi “passado a limpo” para outro caderno. Por isso, no diário dessa colaboradora há escritas com interrupções, sem uma sequência.

Ser professor iniciante não é algo fácil (Marcelo García, 2008; Huberman, 1992; Gonçalves, 1992; Cruz; Farias; Hobold, 2020; Sousa; Rocha; Oliveira, 2020; Ferreira, 2023), ser professor iniciante no contexto rural é ainda mais desafiador (Ferreira, 2014; 2020; Ferreira; Anunciato, 2018a; 2018b; 2020). Matilde se viu desafiada ao tornar-se professora neste contexto. A docência nas classes multisseriadas, além de exigir saberes profissionais, exige outros, que lhe permite dialogar com as demandas do dia a dia. Quanto a isso Matilde narra que:

Em relação à aprendizagem eu tive dificuldade por se tratar de uma turma multisseriada, porque tem primeiro ano, tem segundo ano, tem terceiro, às vezes um só do primeiro, um só do quinto. Por essa dificuldade um aprende mais rápido outro já demora mais, um tem o raciocínio lento outro já tem mais rápido. Então em relação assim a dificuldade de aprendizagem teve isso assim por se tratar de uma sala multisseriada. (Entrevista – Matilde).

Na prática, os saberes se revelam e também os obstáculos. A carreira de Matilde foi iniciada na zona rural, na condição de contratada e sem a formação adequada, realidade de muitos professores. Nessa perspectiva, remetemos a Tardif (2014) quando aponta que os professores aprendem em sua própria prática com o tempo e que a experiência contribui no desenvolvimento

profissional do professor e na evolução de sua carreira. É assim que os saberes vão sendo construídos e mobilizados. A respeito das condições de precariedade em que a docência é exercida, muitas vezes, o autor sinaliza que:

O saber profissional possui também uma dimensão identitária, pois contribui para definir, no professor regular, um compromisso *durável* com a profissão e a aceitação de todas as suas consequências, inclusive as menos fáceis (turmas difíceis, relações às vezes tensas com os pais etc.). No professor contratado, essa dimensão identitária é menos forte, pois ele é arrastado de lá para cá; seu compromisso com a profissão existe certamente, mas as condições frustradoras com as quais ele se depara continuamente colocam-no numa situação mais difícil nesse aspecto: ele também quer se comprometer, mas as condições de emprego o repelem constantemente (Tardif, 2014, p. 99- 100).

Matilde carrega quatro características que exigem atenção: 1) é contratada; 2) não tem a formação mínima para atuar como professora; 3) é iniciante; 4) atua na zona rural. Com todas estas adversidades Matilde buscava aprender para ensinar.

Como mulher, a questão de gênero também se destaca, pois, homens e mulheres constroem carreiras diferenciadas, segundo Gonçalves (1992). Matilde, tem um filho que mora com a sua mãe (avó) e por isso carrega uma docência que lhe provoca sentimentos de dor, pois o trabalho a mantém afastada do filho. A esse respeito, discorre que permanece na zona rural durante os cinco dias da semana, tempo que fica longe do filho, conseqüentemente, não participa de sua educação. Esse fato influencia na construção dessa docência, pois a mistura entre ser mãe, estando distante e professora iniciante da zona rural é marcada pela expressão de dor e saudade. Se ela fosse uma professora iniciante da zona urbana, os sentimentos seriam outros e, certamente, os caminhos percorridos também.

É perceptível que faz parte do cotidiano do professor rural, mudar sua rotina e seu planejamento devido a fatores como: o difícil acesso à escola, a distância, as condições climáticas, já que,

em épocas chuvosas, com o aumento da lama amplia o perigo já existente nas estradas, provocando também a queda da energia elétrica. Essas ruralidades atravessam a formação. São contextos que definem carreiras, demarcam territórios de aprendizagem e espaços de formação. E com Matilde, a realidade não foi diferente. Vivenciou todos esses obstáculos.

Matilde revela dilemas, dificuldades e desafios no exercício da docência na zona rural, sendo professora iniciante. Estas se referem as precárias e inadequadas condições de trabalho que difundem a desvalorização, a desprofissionalização e o descaso com os profissionais atuantes nesse espaço, a baixa remuneração e o descaso no pagamento de professores contratados, a falta de formação inicial e continuada, a tripla jornada (mulher, mãe, professora), a falta de apoio de outros profissionais. Então, ela exercia sua função de uma maneira muito solitária.

Evidencia-se que as aprendizagens da docência de professores rurais são movidas pelas peculiaridades que decorrem das várias dimensões - social, cultural, pessoal e profissional – que colaboram diretamente nos seus modos de ser professor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostraram que tem sido crescentes as pesquisas sobre professores iniciantes da zona rural no Brasil e chama a atenção para a emergência do tema. Constatamos que estes professores se desenvolvem profissionalmente produzindo e mobilizando saberes ao ensinar. Estes são importantes na constituição para docência. As aprendizagens da docência são de várias ordens e colaboram neste desenvolvimento.

A narrativa de si é parte constitutiva do processo de formação de iniciantes. As memórias se mostraram reveladoras dos sujeitos e as narrativas (auto)biográficas indicam que estes professores enfrentam dificuldades que perpassam pela fragilidade/falta da formação inicial e continuada, por atuarem numa classe multisseriada de Educação de

Jovens e Adultos e por atuarem em condições precárias. Esta ainda é a realidade de muitas escolas rurais.

Portanto, o processo formativo e a atuação dos professores iniciantes da zona rural apresentam vinculação com o contexto social, histórico, político, econômico e cultural em que estão inseridos a educação e as suas práticas, exigindo políticas voltadas a essas realidades se pretendemos a construção de uma nação democrática e justa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. de *et al.* As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. e4152113, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/DPtF>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BECA, C. E.; BOERR, I. Políticas de inducción a profesores nóveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-23, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://shre.ink/DPty>. Acesso em: 05 jan. 2022.

CÉSARIO, P. M. **Programa Híbrido de Mentoria**: contribuições para a aprendizagem da docência de professoras iniciantes. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 2021.

BIASOLI, C. L. A. **Docência em artes visuais**: continuidades e descontinuidades na (re)construção da trajetória profissional. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. de. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**. n. 111, dez. 2000, p. 151-171. Disponível em: <https://encr.pw/UTuWp>. Acesso em: 29 jun. 2021.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://acesse.dev/6a3cQ>. Acesso em: 29 jun. 2021.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

FERREIRA, L. G. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira**: intercessões e diálogos com professores da educação básica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

FERREIRA, L. G. Memórias e a formação para a docência: trajetórias de escolarização de professores rurais iniciantes. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 1, n. 1, p. 57-71, jul./set., 2020. Disponível em: <https://acesse.dev/5BbGy>. Acesso em: 13 out. 2020.

FERREIRA, L. G. **Professoras da zona rural em início de carreira**: narrativas se si e desenvolvimento profissional. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FERREIRA, L. G. **Professoras da zona rural**: formação identidade, saberes e práticas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

FERREIRA, L. G.; ANUNCIATO, R. M. M. Início da carreira docente: o que dizem as dissertações e teses brasileiras. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 421-459, 2020. Disponível em: <https://11nq.com/dygzkz>. Acesso em: 09 nov. 2020.

FERREIRA, L. G.; ANUNCIATO, R. M. M. Ruralidades que atravessam a formação: histórias de vida de professores iniciantes da zona rural. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v.

6, ahead of print, 2018a, p. 121-137, 2018. Disponível em: <https://shre.ink/DPtV>. Acesso: 20 set. 2019.

FERREIRA, L. G.; ANUNCIATO, R. M. M. Cartas que revelam a vida: histórias de professores iniciantes da zona rural. **Revista Práxis Educacional**, v. 14, n. 30, p. 229-246, out./dez., 2018b. Disponível em: <https://encr.pw/3IYw6>. Acesso: 22 ago. 2019.

GOBATO, P. G. **Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar**: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes participantes. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 2020.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p.141-170.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p.31-61.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Sujeitos da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.

MARCELO GARCÍA, C. Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: MARCELO GARCÍA, C. (Ed.). **El profesorado principiante**: inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro. 2008. p. 7-58.

MARIANO, A. L. S. O início da docência em pesquisas brasileiras: reflexões e apontamentos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 32, n.65, p. 1-18, e38, 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/0STQf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

MOREIRA, M. A.; ANUNCIATO, R. M. M.; VIANA, M. A. P. Qualidade da/na educação: narrativas de professoras sobre o trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 109, p. 149-164, set./dez. 2020

RIBEIRO, N. M.; SOUZA, E. C. de. Aprendizagem da docência em Língua Portuguesa nos anos iniciais da carreira: narrativas, tempos e movimentos. *In: SOUZA, E. C. de. (Org.). Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente.* Salvador: EDUFBA, 2011. p.161-184.

SANTOS, J. R. dos; FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. de C. S. N. Professores iniciantes em situação de ausência de bem-estar: perspectivas sobre dilemas no desenvolvimento profissional. **Revista Cocar**, Edição Especial, n.8, p.347-370, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://encurtador..br/yiK6u>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SOUZA, S. N. S.; ROCHA, S. A. da; OLIVEIRA, M. A. L. de; FRANCO, M. J. do N. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: conceitos, concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-20, e4175116, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/9yff2>. Acesso em: 20 dez. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAILLANT, D. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Revista Docencia**. Año XX Número 60, Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile, 2016, p. 5-13. Disponível em: <https://encurtador.com.br/sTGA5>. Acesso em: 30 mar. 2021.

VAILLANT, D. La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 25, n. 2, p. 79-97, 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/Jk0wk>. Acesso em: 25 ago. 2021.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCÍA, C. **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1 ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

ENTRELAÇANDO HISTÓRIAS: PROJETOS DE FORMAÇÃO E INÍCIO DE CARREIRA

Mônica Vasconcellos¹
Sheila Denize Guimarães²

1. NOSSO LUGAR DE FALA

Entre os anos de 2006 e 2009, nós, autoras deste texto, cursamos o Doutorado em Educação em uma universidade pública da Região Centro-Oeste do Brasil, após 4 anos de amizade. Os dois primeiros anos foram vividos na condição de professoras dos anos iniciais de uma importante escola confessional de Campo Grande/MS e os outros dois como alunas do Mestrado em Educação oferecido na mesma Região, por meio do qual tivemos a oportunidade de sermos orientadas pela mesma professora. Estas experiências, entrelaçadas aos nossos percursos docentes anteriores e à imersão no campo da pesquisa sobre a formação de professores despertaram o nosso interesse pela criação de uma proposta de formação que rompesse e subvertesse a lógica prescritiva e apartada da vida escolar recorrentes em nossas trajetórias e presentes nos resultados das pesquisas que realizamos na época (Guimarães, 2009; Vasconcellos, 2009).

Movidas por esta intenção, acordamos que a construção de relações horizontais entre licenciandas/os, professores/as da educação básica e docentes do ensino superior com foco na

¹ Doutora em Educação, Professora Associada IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: monicavasconcellos@id.uff.br.

² Doutora em Educação, Professora Associada IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: sheila.guimaraes@ufms.br.

profissionalização dos/as próprios/as licenciandos/as seria um dos pilares desta proposta. Também combinamos que o início se daria assim que uma das duas fosse aprovada em concurso público para o magistério superior, considerando que desse modo teríamos condições estruturais/materiais/institucionais de efetivá-la.

O fato é que à medida que os estudos no doutorado e a construção das nossas teses foram avançando, o projeto foi ganhando corpo e clareza até que poucos meses antes da conclusão do processo de doutoramento (dezembro de 2008) fomos aprovadas em concurso público para professor/a da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas (CPTL). Em fevereiro de 2009, uma de nós (Mônica Vasconcellos) tomou posse e em março do mesmo ano defendeu sua tese que abordava as relações entre a formação docente e a fase inicial da profissão.

Impulsionada pelo processo e pelas análises desta pesquisa, entre maio e junho daquele ano criou com estudantes do Curso de Pedagogia, no CPTL, o GED (Grupo de pesquisa sobre a docência). Em setembro do mesmo ano, a outra autora deste trabalho (Sheila Denize Guimarães) foi convocada e assumiu no mesmo campus a vaga destinada ao concurso mencionado. Dentre outras coisas, isso permitiu que ambas partilhassem a liderança do GED, elaborassem, submetessem e aprovassem o projeto de pesquisa “Formação docente e prática pedagógica: contribuições de um grupo colaborativo para o desenvolvimento profissional do Professor que ensina Matemática” em duas agências de fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); e a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT).

No mesmo período a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou o segundo Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), contemplando a licenciatura em Pedagogia. Por seu intermédio, passamos a contar com o pagamento de bolsas destinadas a 10 licenciandas do curso de Pedagogia, a uma professora da escola pública e a uma de nós duas. Além das bolsas o programa contava

com disponibilidade orçamentária e financeira, o que permitiu a aquisição de materiais de consumo e permanente; a inscrição e a participação das estudantes e das professoras do GED em eventos científicos e a construção de um ambiente de estudo e de pesquisa até então inimaginável para a maioria.

Esta confluência de recursos, advindos dos projetos e do PIBID, proporcionou às graduandas a oportunidade de se dedicarem integralmente aos estudos, arcar com as despesas pessoais mais básicas e permanecer no ambiente universitário para além das aulas obrigatórias. Isso, não só potencializou e expandiu as ações do grupo e a autoconfiança das integrantes que se sentiram amparadas, como gerou a percepção de que aquele coletivo poderia "alçar voos mais altos" ultrapassando fronteiras geográficas, acadêmicas e até mesmo pessoais.

Quanto ao projeto, na sua construção entremeamos pesquisa, ensino e extensão com foco na seguinte questão: Em que medida, um grupo colaborativo pode contribuir com a formação inicial em relação à transição da vida de estudante para a vida de professor/a da Educação Básica?

Pautadas por esse questionamento e, inspiradas pelas contribuições de Fiorentini (2004) e Ibiapina (2008), investimos esforços no estabelecimento de uma parceria entre licenciandas, professoras universitárias e a professora que atuava nos anos iniciais do Ensino Fundamental selecionada, na tentativa de favorecer articulações entre teoria e prática, por meio de uma pesquisa colaborativa. Os detalhes deste percurso e os desdobramentos que dele emergiram compõem os tópicos subsequentes.

2. CAMINHOS CONSTRUÍDOS

A construção e a implementação do processo que descrevemos neste texto foram provocadas pelo constante desafio de nos mantermos atentas aos sentidos de colaboração que pretendíamos contemplar. Este propósito não decorria de modismos ou de

alguma ideia pontual que buscávamos experimentar e sim da forma como concebemos as relações humanas e, por sua vez, os processos formativos. Sob este prisma, todo o trabalho previsto pelo nosso projeto pautava-se pela ideia de que a

[...] colaboração entre professores e investigadores pode contribuir para anular a separação entre a prática profissional do professor e a investigação educacional, bem como a separação entre as escolas e as universidades e, em última análise, a separação da teoria e da prática (Saraiva; Ponte, 2003, p. 9-10).

Dessa forma, na contramão de movimentos pautados pela valorização da hierarquização, do individualismo e da competitividade, estudantes e docentes da escola e da universidade vão assumindo o

[...] protagonismo no grupo, não se reduzindo a meros auxiliares ou fornecedores de dados materiais, [...] [tendo em vista que são] sujeitos que não apenas aprendem, mas também produzem conhecimentos e ensinam os outros (Fiorentini, 2004, p. 61).

Impulsionadas por este entendimento, o projeto que delineamos e as ações que dele se desdobraram visavam, subliminarmente, nos constituir como coletivo de natureza dialógica voltado à formação profissional docente sob o enfoque da estreita relação escola-universidade. Assim, a perspectiva da colaboração foi sendo tecida no dia a dia do grupo, pautada por um ciclo que envolveu permanente identificação/análise conjunta das demandas escolares, estudo consistente de bases teóricas continuamente selecionadas em estreita relação com as nossas próprias análises. Além de atender a esta finalidade, o estudo destas obras favorecia o tensionamento das nossas "certezas"; suscitava dúvidas, novos estudos e nos inspirava a construir estratégias pedagógicas afinadas com as necessidades e os anseios do contexto escolar envolvido (Mizukami, 2006; Ibiapina, 2008; Guimarães, 2009; Vasconcellos, 2009).

Em conformidade com o que propõe Ibiapina (2008), para a implementação dessa pesquisa estipulamos três procedimentos assim denominados: 1) sensibilização dos colaboradores e negociação dos espaços e tempos; 2) diagnóstico das necessidades formativas e definição de um plano de ação; 3) dizeres e fazeres da produção acadêmica.

As minúcias relativas ao teor desses procedimentos estão descritas no livro publicado pela pesquisadora (Ibiapina, 2008) e são abordadas em textos que tratam, especificamente, desta e de outras pesquisas que temos realizado (Guimarães; Vasconcellos, 2011; Maciel; Jaehn; Vasconcellos, 2018; Vasconcellos; Andrade, 2019; Rezende; Vasconcellos, 2020, entre outros). A estas informações, acrescentamos que dentre os recursos que preparamos, na época, com o intuito de registrar, acompanhar e avaliar as informações/ações que emergiram do percurso em questão, contamos com as anotações feitas pela maioria dos componentes do grupo em seus diários pessoais; bem como com as respostas fornecidas pelos participantes nos questionários que elaboramos, com gravações em áudio e vídeo, fotos e outros registros.

Os excertos que apresentamos a seguir, reforçam a relevância do uso de diversos procedimentos por favorecerem a reflexão/revisão das práticas que adotamos ao longo do processo:

O procedimento utilizado para avaliar todo nosso trabalho, acredito ser o adequado, pois oportuniza repensarmos nossas práticas e melhorar ações futuras. A estratégia de registrarmos tudo o que elaboramos é um ótimo meio de produzir futuras pesquisas para todo o grupo (Pibidiana Aline Costa).

[...] esses períodos de escrita e de estudos foram momentos de aprendizagens mútuas, pois aprendíamos muito umas com as outras, ao compartilhar ideias nas discussões, principalmente, acredito ter crescido muito, pois sempre é possível aprender com o próximo, por mais que sejamos diferentes e tenhamos pontos de vista diferentes (Pibidiana Camila Araújo).

Nesses encontros discutimos as dificuldades da sala em que as professoras lecionam e tentamos encontrar soluções para os problemas, mas nem sempre conseguimos resolver. Refletimos sobre a prática e ajudamos as professoras iniciantes a não desistirem da profissão docente (Pibidiana Mirian Santos).

Aos argumentos das pibidianas mencionadas nos excertos anteriores, acrescentamos que as informações decorrentes dos registros realizados foram, pouco a pouco, organizadas pelos próprios membros do GED/CNPq que em diálogo com as coordenadoras do grupo, criaram formas de armazenamento condizentes com as demandas deste coletivo visando o acesso de todos, o partilhamento e a análise do que foi originado na época. Este material, que por razões diversas era frequentemente retomado durante as reuniões, se constituiu em fonte de pesquisa para a elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) das próprias acadêmicas que no decorrer do período abarcado (2009 a 2013) concluíram o curso de graduação em Pedagogia. Também ocasionou a produção de trabalhos apresentados em congressos nacionais e internacionais, cujos artigos foram publicados em anais e/ou em periódicos. Além disso, originou a formulação de projetos de pesquisa com vistas ao ingresso em programas de pós-graduação (*stricto sensu*) em Educação de diferentes universidades brasileiras.

Diante da relevância que esta circularidade de saberes e de conhecimentos (Nóvoa, 2017; Tardif, 2014) provocou junto aos membros do GED/CNPq, dos efeitos e das contribuições que este processo desencadeou, elaboramos este trabalho com a finalidade de revelar os dizeres e fazeres da produção acadêmica de integrantes de um grupo colaborativo voltado à formação e à inserção profissional de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais, apontando contribuições destas ações para a transição da vida de estudante para a vida de professor/a. Para isso, resgatamos, selecionamos, lemos e analisamos a produção do grupo gerada entre os anos de 2010 e 2012, composta por fichas de avaliação das pibidianas, relatórios institucionais encaminhados às

agências de fomento, artigos publicados em anais de evento e Trabalhos de Conclusão de Curso.

3. PARTILHANDO EXPERIÊNCIAS

Considerando que o GED/CNPq contava com um número razoável de participantes (16) - 10 acadêmicas do Curso de Pedagogia da UFMS/CPTL e uma professora experiente (bolsistas PIBID); 2 bolsistas (do Curso de Pedagogia) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); uma professora iniciante que cursava Pedagogia na mesma instituição e as duas autoras desse texto -, com o mesmo quantitativo de bolsas e o apoio de 3 agências de fomento (CAPES, CNPq e FUNDECT), a possibilidade de investimento na produção acadêmica foi assegurada e sua difusão significativamente potencializada, conforme apresentamos a seguir.

Com o Grupo de Pesquisa (GED/CNPq) iniciamos nossa participação em eventos científicos em abril de 2010 no XV- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) apresentando um trabalho relativo à pesquisa que estávamos desenvolvendo (Vasconcellos; Guimarães; Araújo, et al., 2010).

Em outubro de 2010, publicamos e apresentamos trabalhos no V Congresso Internacional de Ensino da Matemática/CIEM, Canoas/RS. Na ocasião, os 5 trabalhos que submetemos foram preparados por subgrupos que se organizaram, por afinidade temática, no interior do GED/CNPq. Os 5 trabalhos foram aprovados, apresentados e publicados em anais com os seguintes títulos: **1)** Formação para a docência e experiência profissional: o ponto de vista de acadêmicos sobre o curso de Pedagogia e o ingresso no magistério (Vasconcellos; Guimarães; Santos; Amaro; Silva, 2010); **2)** Perspectivas profissionais e condições de trabalho no magistério: uma análise da relação entre o que esperam acadêmicos de Pedagogia e o que enfrentam professores iniciantes (Guimarães; Vasconcellos; Romualdo; Florcena; Costa; Amaro; Araújo, 2010); **3)** Práticas avaliativas no ensino de Matemática: uma

análise da formação escolar e acadêmica de professores dos primeiros anos do ensino fundamental (Florçena, 2010); 4) A formação do professor que ensina/ensinará Matemática na educação infantil e nos anos iniciais: contribuições de um grupo colaborativo (Romualdo; Costa; Santos; Amaro; Araújo, 2010);

Meses depois (agosto de 2011) o Grupo se distribuiu de outros modos, refinou e aprofundou as discussões iniciadas e compôs 5 artigos que foram publicados e apresentados no XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores. São eles: 1) O grupo colaborativo como possibilidade de superação da desarticulação entre teoria e prática: uma proposta voltada para os anos iniciais (Vasconcellos; Guimarães, 2011); 2) O processo de constituição da identidade docente no início da profissão (Costa, 2011); 3) O interesse pela carreira docente: revelações de acadêmicas do curso de Pedagogia (Amaro, 2011); 4) Início da carreira docente: saberes mobilizados e práticas construídas (Araújo, 2011); 5) História de vida profissional de uma professora experiente: situações vivenciadas no início da carreira (Santos, 2011).

Assim como no evento anterior, todos os trabalhos publicados/apresentados abrangiam questões relacionadas ao projeto de pesquisa do GED, sendo que os 4 últimos artigos traziam consigo a especificidade de contemplar aspectos e subtemas que interessavam, em particular, as autoras (Costa; Amaro; Araújo; Santos, 2011).

Impulsionadas pelas experiências acadêmicas propiciadas pelo Grupo de Pesquisa, as 4 graduandas começavam a criar as bases para o que viria a ser o Trabalho de Conclusão de Curso de cada uma. Dentre outras coisas, ao participar dos eventos científicos as estudantes tinham a chance de partilhar a escrita de textos que seriam analisados externamente, potencializando a autoconfiança daquelas jovens que desvelam a força que o trabalho coletivo de referência colaborativa pode desencadear. Dizemos isso, principalmente porque a maior parte do Grupo nunca tinha saído do seu município de origem (Três Lagoas/MS) e, viver

experiências como aquelas não era, sequer, uma questão. Com a entrada para o GED/CNPq, o apoio financeiro proporcionado pelas agências de fomento e o respaldo acadêmico e institucional garantido pelo Grupo possibilitava a imersão em espaços que desencadearam a ampliação dos horizontes, alteraram seus sonhos, provocaram a reformulação de objetivos, impulsionaram a produção de conhecimentos e a interlocução com pessoas de diferentes partes do Brasil e do mundo.

Como líderes do Grupo tínhamos a convicção de que aquele processo formativo era potencializador de aprendizagens, principalmente, para as acadêmicas que estavam prestes a concluir a licenciatura e, portanto, retornariam à escola na condição de professoras. Havia, também, o entendimento de que as ações concebidas e propostas naquele contexto levavam em conta que aquela era “[...] a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (Garcia, 1999, p. 27) que, embora se desenrole ao longo da trajetória docente, têm, em nossa compreensão, a formação inicial como eixo central, prioritário, primordial e insubstituível.

Se os dois primeiros anos de existência do grupo foram proveitosos no sentido das aprendizagens profissionais e acadêmicas, conforme evidenciam os trabalhos publicados por este coletivo (Vasconcellos et al., 2010; Amaro, 2011; Araújo, 2011, entre outros), eles também podem ser compreendidos como produtivos do ponto de vista do quantitativo de artigos publicados e da relevância dos eventos científicos nos quais isso aconteceu. Este contexto, inédito para a totalidade das professoras da educação básica e licenciandas do GED/CNPq, contribuiu para o amadurecimento e o fortalecimento do Grupo que, em 2012, se sentiu ainda mais fortalecido e disposto a publicizar o que realizava desde 2010 na escola e na UFMS. Esta afirmação, encontra eco no conteúdo dos 7 trabalhos que apresentamos e publicamos em um

evento de considerável relevância para a área da Educação: a Reunião Regional da ANPED³ Centro-Oeste (2012).

Com o acúmulo gerado desde o começo das atividades do Grupo, novos interesses de pesquisa emergiram a partir do olhar sensível das graduandas que, assim como as anteriores, os traduziram em subprojetos que deram origem aos respectivos TCC. Antes, no entanto, os textos foram devidamente ajustados e apresentados na ANPED Centro-Oeste sob as seguintes denominações: 1. Contribuições de um grupo colaborativo para a formação e a prática de uma professora iniciante (Vicente, 2012); 2. Estágio Obrigatório e PIBID: encontros e desencontros (Spindola, 2012); 3. A participação de professoras em um grupo de pesquisa colaborativo (Silva, 2012); 4. Grupo Colaborativo: por que ingressar e permanecer neste espaço de formação? (Oliveira, 2012) 5. Início da carreira: história de vida profissional de uma professora experiente dos anos iniciais (Santos e Guimarães, 2012); 6. Formação docente e o começo da carreira: um estudo sobre as contribuições da escola (Romualdo e Vasconcellos, 2012); 7. Já sou professora e agora? Saberes mobilizados e desafios enfrentados pelos professores iniciantes (Araújo, 2012).

A qualidade e a totalidade da produção apresentada entre 2010 e 2012 nos 3 eventos indicados - V Congresso Internacional de Ensino da Matemática/CIEM; XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores; Reunião Regional da ANPED Centro-Oeste - só foi possível porque as 11 estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMS - Aline Costa, Andressa Florcena, Camila Araújo, Danielle Cardelichio de Oliveira, Fernanda Amaro, Karoline Capovilla Spindola, Kelly Cristina da Costa Silva, Marcelina Ferreira Vicente, Mirian dos Santos, Patrícia Silva, Thais Romualdo - tiveram a oportunidade de cursar a graduação em uma universidade pública federal, que, embora precarizada, contou

³ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

com um conjunto de políticas públicas educacionais que favorecia o acesso e a permanência de estudantes das camadas populares no ambiente universitário.

Sabemos também que sem a iniciativa das coordenadoras do Grupo de Pesquisa (GED/CNPq), os recursos financeiros que possibilitaram tamanha expansão não teriam sido obtidos, tendo em vista que sem o custeio do projeto em questão a riqueza e a variedade das ações que compreende não teriam sido desenvolvidas. Por isso mesmo, defendemos que, nas universidades públicas, os recursos materiais/estruturais/tecnológicos sejam parte de uma sólida política de Estado e, portanto, que não fiquem a cargo de iniciativas pontuais de um ou outro governante. Caso contrário, quantas Camilas, Alines, Marcelinas, Fernandas e tantas/os outras/os jovens brasileiras/os continuarão sendo alijadas/os da possibilidade de seguir seus estudos e romper com ciclos de perpetuação da pobreza e das desigualdades, por falta de consciência política desses mesmos governantes? A quem interessa este tipo de condição e as consequências que dela decorrem?

Para além das reflexões que estas indagações nos provocam, finalizamos este tópico destacando que a oportunidade de circular pelos ambientes acadêmicos, dialogar com pesquisadores experientes e com eles trocar informações sobre os trabalhos que preparamos proporcionou às estudantes a chance de aprimorar e ampliar seus textos originando os TCC que apresentamos nos dois quadros registrados na sequência.

Quadro 1 - Relação dos Trabalhos de Conclusão de Curso no ano de 2011.

| Título da Monografia | Autora |
|---|----------------|
| O (des)interesse pelo magistério e as perspectivas profissionais de formandos em Pedagogia | Fernanda Amaro |
| História de vida profissional de uma professora experiente dos anos iniciais: situações vividas no início da carreira | Mirian Santos |

| | |
|--|----------------|
| Já sou professor e agora? Os saberes mobilizados pelos professores iniciantes como alternativa para enfrentar os desafios do cotidiano escolar | Camila Araújo |
| O processo de constituição da identidade do professor em início de carreira | Aline Costa |
| Formação de professores e o começo da carreira docente: um estudo sobre as contribuições da escola | Thaís Romualdo |

Fonte: As autoras.

Conforme evidencia o Quadro 1, no ano de 2011, 5 licenciandas/pibidianas integradas ao Grupo elaboraram e concluíram suas monografias sob orientação das duas Coordenadoras do GED/CNPq.

A primeira monografia listada no referido Quadro, foi elaborada por Amaro (2011) que investigou junto aos 45 formandos do curso de Pedagogia, os motivos que os levaram a escolher esta licenciatura e identificar suas perspectivas profissionais. Para tanto, utilizou-se de um questionário cujas respostas foram fornecidas pelos concluintes do curso. O questionário era formado por perguntas distribuídas em três blocos: a) Identificação – informações pessoais sobre os entrevistados; b) A escolha do curso e a formação para a docência – indagações que permitiram conhecer os motivos que levaram esses estudantes a escolher o curso de Pedagogia e também a analisar seus pontos de vista sobre sua formação para a docência; c) Perspectivas profissionais – investigar se os acadêmicos pretendiam ou não trabalhar na área do magistério e identificar os problemas que acreditavam que enfrentariam, caso ingressassem na carreira docente.

Dentre as análises que realizou, a autora (Amaro, 2011) identificou contradições entre o que a literatura apontava na época (CNTE, 2003; Gatti, 2009) e as informações que emergiram da sua pesquisa, tendo em vista que 31 dos 45 formandos em Pedagogia afirmaram que pretendiam lecionar.

Com foco nas situações vividas no começo da carreira docente, o segundo trabalho descrito no mesmo Quadro foi desenvolvido por Santos (2011) que analisou a história de vida profissional de uma

professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental que participava do PIBID/CAPES, integrava o GED/CNPq e tinha mais de 3 décadas de experiência. Por meio desta pesquisa, resgatamos a história de vida da professora mediante uma entrevista semiestruturada que tomou por base 4 questões norteadoras: 1) Como a professora avaliava a sua atuação no período inicial da profissão? 2) Dentre as situações vivenciadas, quais foram as mais difíceis/os maiores dilemas? 3) De que maneira enfrentou esses problemas/dilemas? 4) Onde buscou "suporte" para enfrentá-los? Os resultados revelaram que: a) as expectativas da entrevistada coadunam com a literatura, quando revelam que a busca pelo primeiro emprego é uma condição necessária para exercer a profissão. b) os vários obstáculos enfrentados pela professora serviram para reforçar suas convicções a respeito da sua escolha profissional, vivenciados por grande parte dos professores iniciantes

Araújo (2011), por sua vez, analisou os desafios com os quais o professor se depara no início da carreira, identificando os saberes que mobiliza para enfrentá-los. Para isso, contou com 3 professoras iniciantes que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e se dispuseram a participar de entrevistas individuais inspiradas por um roteiro que abordou 3 eixos temáticos: a) os desafios encontrados pelos iniciantes no exercício da profissão; b) as contribuições que o curso de graduação proporcionou para o enfrentamento dos desafios; c) os saberes que mobilizaram no enfrentamento desses desafios.

A pesquisa (Araújo, 2011) revelou que o início da carreira docente foi considerado um período muito difícil pelas 3 professoras iniciantes, que se sentiam inseguras para lidar com as exigências do cotidiano escolar. Quanto aos saberes mobilizados, as 3 apontaram fontes diversas (conversas com profissionais mais experientes; livros; informações disponíveis na internet; experiências vividas com seus antigos professores quando, ainda, eram alunas) que serviram de referência para a solução das exigências e a (re)construção dos seus próprios saberes profissionais.

O trabalho realizado por Costa (2011) teve por objetivo identificar e analisar os elementos que atuam na constituição da identidade do professor na fase inicial da carreira. A pesquisa envolveu uma professora iniciante que, na ocasião, era contratada pelo município de Três Lagoas/MS e integrava o GED/CNPq.

Costa (2011) elaborou um roteiro de entrevista semiestruturado que abarcava dois temas: a) O início da carreira de professor: um olhar para si, para a formação e para a prática docente e; b) Fontes de conhecimento que os docentes recorrem diante das dificuldades e dos desafios que emergem. As análises que decorreram desta pesquisa expressam que ao contar com a ajuda de professoras experientes, de pessoas do seu grupo profissional e com as interlocuções que aconteciam no Grupo de Pesquisa do qual participava (GED/CNPq), a professora em questão foi ampliando sua base de conhecimentos e se apropriando de fontes que, até então, desconhecia. De acordo com a mesma, estas relações e estes conhecimentos foram essenciais para a superação dos desafios e das dificuldades diárias, bem como atuaram na (re)constituição e na ressignificação do seu processo de constituição identitária como professora.

Por fim, apresentamos a pesquisa realizada por Romualdo (2011) que teve por objetivo investigar as práticas escolares voltadas aos professores em início de carreira. Participaram uma professora iniciante que lecionava em uma instituição escolar do município de Três Lagoas/MS e a diretora da mesma escola. Atenta ao objetivo delineado, Romualdo (2011) preparou dois roteiros de entrevista semiestruturado: um voltado ao diálogo com a professora e o segundo dedicado à diretora.

A entrevista com a professora enfocou aspectos como as dificuldades que vivenciava naquele período; possíveis contribuições das escolas nas quais atuava e/ou da Secretaria de Educação para o campo profissional; fontes que consultava para lidar com as dificuldades e os problemas que emergiam do cotidiano escolar. O roteiro que inspirou a entrevista com a diretora abordou

questões relacionadas às políticas e/ou às práticas adotadas pela escola, no que diz respeito ao professor em início de carreira.

As duas entrevistas foram realizadas individualmente e as análises sinalizam ausência de iniciativas sistematizadas, por parte da escola e da Secretaria Municipal de Educação, voltadas ao professor em início de carreira.

No segundo quadro que apresentamos a seguir revelamos os Trabalhos de Conclusão de Curso elaborados pelas acadêmicas que integraram o GED/CNPq e concluíram o Curso de Pedagogia na UFMS/CPTL em 2012.

Quadro 2 - Relação dos Trabalhos de Conclusão de Curso no ano de 2012.

| Título da Monografia | Autora |
|--|-------------------|
| Contribuições de um grupo colaborativo para a formação e a prática de uma professora iniciante | Marcelina Vicente |
| Grupo colaborativo: por que ingressar e permanecer neste espaço de formação? | Danielle Oliveira |
| Grupo colaborativo: situações vivenciadas por uma professora experiente | Kelly Silva |
| Estágio obrigatório: o que revelam acadêmicas de um curso de Pedagogia? | Karoline Spíndola |

Fonte: As autoras.

O primeiro trabalho informado no Quadro 2, foi elaborado por Vicente (2012) com o intuito de investigar contribuições de um grupo colaborativo para a formação e a prática de uma professora iniciante que cursava Pedagogia. A pesquisa suscitou a composição de um roteiro de entrevista semiestruturado, cujos temas envolvidos eram denominados: "Identificação"; "Percepções da professora sobre a sua vivência e as experiências adquiridas no processo de colaboração no grupo"; "Os significados de ser parte do grupo e contribuições para a formação inicial e o exercício da docência". Para preparar o roteiro, Vicente (2012) se baseou na consulta que fez às informações disponíveis no banco de dados do Grupo (atas, pautas, gravações, fotos, anotações em diários de campo, etc.) do qual a professora participava (GED/CNPq), bem

como nos registros que a docente fazia, continuamente, em seu diário pessoal.

No TCC, a autora (Vicente, 2012) destaca a valiosa contribuição que este percurso metodológico proporcionou ao roteiro e à entrevista em si, constituindo-se em recurso que favoreceu a criação de elos e a potencialização da comunicação em torno dos assuntos abordados. De forma ampla, os esclarecimentos da professora indicaram contribuições do Grupo para a construção do seu processo de identidade profissional, decorrentes das trocas com os demais membros do GED/CNPq, das reflexões e da ressignificação coletiva das experiências vividas e dos sentidos configurados e reconfigurados acerca das situações de ensino implementadas. Segundo a professora, estas contribuições têm relação com a oportunidade de viver percursos que possibilitavam narrar, rever e analisar, coletivamente, as práticas pedagógicas que desenvolvia desencadeando, também, o aumento do sentimento de segurança no campo profissional e um olhar mais crítico sobre o trabalho que realizava.

Interessada em analisar os motivos que levaram uma professora em início de carreira a ingressar e a permanecer num grupo de pesquisa, Oliveira (2012) se propôs a desenvolver um estudo baseado em duas fontes: 1) Questionário de sondagem com informações relativas ao primeiro contato da professora com o grupo (em 2010); 2) Memorial (elaborado em 2012) com foco nas experiências vivenciadas em 2010 e nos motivos que a levaram a permanecer no GED/CNPq em 2011.

A leitura deste material permitiu à pesquisadora (Oliveira, 2012) apreender que, para além da complexidade do início da docência, marcado, principalmente, por inúmeras dificuldades e obstáculos para os quais as soluções não eram óbvias, a integração a um grupo de princípio colaborativo foi compreendida pela docente como espaço de apoio pessoal e profissional, uma vez que oportuniza reflexões, diálogos, estudos e trocas de experiência, contribuindo para a (re)construção de saberes dos seus integrantes.

Silva (2012) investigou situações vivenciadas por uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no interior de um grupo colaborativo. Com esta finalidade, convidou uma das professoras participantes do GED/CNPq a fazer parte da pesquisa e, em função disso, teve a oportunidade de analisar os registros que fez em seu diário pessoal acerca das experiências vividas no Grupo. Também se debruçou sobre o memorial que a docente elaborou, no qual registrou com mais detalhes suas reflexões sobre estas experiências.

No ponto de vista da professora, as trocas ocorridas entre os membros do Grupo, proporcionaram um contínuo percurso de formação que contribuiu para a sua prática e para a formação inicial das acadêmicas devido à partilha e às análises dos conhecimentos profissionais abordados/refletidos ao longo das reuniões.

Diferentemente das pesquisas mencionadas até aqui, o trabalho de Spíndola (2012) analisou aspectos positivos e negativos evidenciados por catorze acadêmicas concluintes do curso de Pedagogia da UFMS/CPTL, a propósito do estágio obrigatório. Com esta intenção, analisou o memorial descritivo.

As participantes deste estudo assinalaram insuficiências relacionadas aos estágios que, em sua ótica, se assemelham ao que ocorre na formação inicial como um todo. Defendem a necessidade de se envolverem em atividades desafiadoras no sentido profissional, entremeadas por reflexões coletivas do campo pedagógico. Forneceram, ainda, outros elementos que nos ajudam a repensar o estágio obrigatório oferecido pelos cursos de formação docente e as práticas que podemos adotar com vistas ao aprimoramento do processo formativo dos/as licenciandos/as.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao acessar os registros que produzimos e armazenamos no decorrer do período em que atuamos no CPTL/UFMS e coordenamos o GED/CNPq (2009 a 2012), tínhamos a intenção de reler aquele material com a finalidade de selecionar alguns

arquivos para a escrita deste capítulo. Sem perder de vista essa intenção, aos poucos fomos percebendo que ao consultar os registros estávamos revisitando acontecimentos e nos deparando com sentimentos que marcaram as nossas vidas e contam um pouco das nossas próprias histórias. Esta oportunidade, trouxe à tona memórias que pareciam adormecidas e que ainda não tinham sido publicizadas amplamente. Memórias estas que também descrevem, mesmo que brevemente, um pouco da história do CPTL e, sobretudo, dos percursos de formação das licenciandas que nos ajudaram a construir o GED/CNPq: um Grupo de Pesquisa de caráter colaborativo com foco na formação inicial de professores.

Nas discussões e nas pesquisas realizadas no interior do Grupo e materializadas nas produções que neste texto assinalamos, verificamos que as ações desencadeadas entre 2010 e 2012 possibilitaram o desenvolvimento profissional das professoras e das futuras professoras que dele fizeram parte, gerando contribuições de natureza pessoal e acadêmica, até então impensadas. Dentre outras coisas, isto se deve ao empenho, à dedicação e ao compromisso das professoras e das licenciandas que integravam o GED/CNPq com o propósito de investir em seus processos formativos e produzir conhecimentos a partir da interação/integração/imersão na escola. Processos estes, vislumbrados quando ainda cursávamos a pós-graduação e passamos a aprofundar nossos conhecimentos sobre a formação inicial de professores.

Conforme destacamos, anteriormente, reiteramos que esta empreitada e os resultados que dela insurgiram só foram possíveis porque contamos com o apoio de agências de fomento (CAPES, CNPq e FUNDECT) que custearam bolsas e outros tipos de financiamento à pesquisa que realizamos. Este imprescindível suporte, assegurou às jovens licenciandas a infraestrutura básica e a aquisição de recursos materiais que potencializaram as nossas condições de trabalho desencadeando a expansão qualitativa de um trabalho que passou a ser reconhecido no campus universitário por seu diferencial. Estas condições foram fomentando

aprendizagens acadêmicas e profissionais nas estudantes que passaram a ser reconhecidas, admiradas e elogiadas por professores e colegas, contribuindo, inclusive, para que outras iniciativas começassem a ser adotadas. Dentre as iniciativas, destacamos que, pela primeira vez, as licenciandas que integravam o GED/CNPq, tiveram a oportunidade de sair do seu lugar de origem a fim de apresentar em congressos nacionais e internacionais as pesquisas que desenvolveram.

Por fim e não menos importante, destacamos que além do considerável quantitativo de pesquisas que originou a produção acadêmica desvelada neste texto, o GED/CNPq concorreu e foi contemplado com uma das vinte e cinco vagas disponibilizadas pela CAPES em 2013, por meio da qual a professora supervisora do PIBID e membro do Grupo teve a chance de se integrar ao Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores, oferecido pela Universidade de Aveiro em Portugal. Em função desse resultado, professores da rede pública de ensino tiveram a chance de vivenciar uma experiência internacional com vistas ao desenvolvimento profissional, contribuindo para a ampliação da visão de mundo destes profissionais e a revisão das suas práticas. Uma experiência que, no caso específico desta professora - que na época tinha vinte e dois anos de exercício na profissão - marcou a sua vida e foi relevante para o GED/CNPq e para a escola pública na qual lecionava.

REFERÊNCIAS

AMARO, F. O interesse pela carreira docente: revelações de acadêmicas do curso de Pedagogia. In: **XI Congresso Estadual Paulista** sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores, Águas de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores, 2011.

AMARO, F. **O (des)interesse pelo magistério e as perspectivas profissionais de formandos em Pedagogia.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

ARAÚJO, C. Já sou professora e agora? Saberes mobilizados e desafios enfrentados pelos professores iniciantes. In: **XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd Centro-Oeste**, Corumbá. XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd Centro Oeste, 2012.

ARAÚJO, C. Início da carreira docente: saberes mobilizados e práticas construídas. In: **XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores**, Águas de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores, 2011.

ARAÚJO, C. **Já sou professor e agora?** Os saberes mobilizados pelos professores iniciantes como alternativa para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

CNTE. **Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores(as) da educação básica.** Abril 2003. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>>. Acesso em: 25 nov. 2006.

COSTA, A. P. O processo de constituição da identidade docente no início da profissão. In: **XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores**, Águas de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores, 2011.

COSTA, A. P. **O processo de constituição da identidade do professor em início de carreira.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

FIorentini, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C., ARAÚJO, J. de L. (Orgs.).

Pesquisa qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

FLORCENA, A. Práticas avaliativas no ensino de Matemática: uma análise da formação escolar e acadêmica de professores dos primeiros anos do ensino fundamental. In: **V CIEM - Congresso Internacional de Ensino de Matemática**, Canoas. Anais do V Congresso Internacional de Ensino da Matemática, 2010.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Tradução Isabel Narciso. Porto, PT: Porto, 1999.

GATTI, B. A. **Atratividade da carreira docente no Brasil.** Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2009.

GUIMARÃES, S. D.; VASCONCELLOS, M. Contribuições de um grupo colaborativo para a prática de uma professora da Educação Infantil. **REVEMAT**, v. 6, p. 56-67, 2011.

GUIMARÃES, S. D.; VASCONCELLOS, M. ; ROMUALDO, T.; FLORCENA, A.; COSTA, A. P.; AMARO, F.; ARAÚJO, C. Perspectivas profissionais e condições de trabalho no magistério: uma análise da relação entre o que esperam acadêmicos de Pedagogia e o que enfrentam professores iniciantes. In: **V CIEM - Congresso Internacional de Ensino de Matemática**, Canoas. Anais do V Congresso Internacional de Ensino da Matemática, 2010.

MACIEL, S.; JAEHN, L.; VASCONCELLOS, M. Precisamos falar de gênero: por uma educação democrática. **Revista Ibero-Americana de estudos em Educação**, v. 13, p. 1503-1517, 2018.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. v. 47, n. 166, out/dez, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>

OLIVEIRA, D. Grupo Colaborativo: por que ingressar e permanecer neste espaço de formação? In: **XI Encontro de**

Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste, Corumbá. XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro Oeste, 2012.

OLIVEIRA, D. **Grupo colaborativo: por que ingressar e permanecer neste espaço de formação?** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

REZENDE, C. de S. B.; VASCONCELLOS, M. Rememorar é transcender: um diálogo com licenciandos do grupo PET Conexões de Saberes da Universidade Federal Fluminense. **Revista Ibero-Americana de estudos em Educação**, v. 15, p. 1569-1584, 2020.

ROMUALDO, T.; VASCONCELLOS, M. Formação docente e o começo da carreira: um estudo sobre as contribuições da escola. In: **XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste**, Corumbá. XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro Oeste, 2012.

ROMUALDO, T. **Formação de professores e o começo da carreira docente**: um estudo sobre as contribuições da escola. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

ROMUALDO, T.; COSTA, A. P.; SANTOS, M.; AMARO, F.; ARAÚJO, C. A formação do professor que ensina/ensinará Matemática na educação infantil e nos anos iniciais: contribuições de um grupo colaborativo. In: **V CIEM - Congresso Internacional de Ensino de Matemática**, Canoas. Anais do V Congresso Internacional de Ensino da Matemática, 2010

SANTOS, M. História de vida profissional de uma professora experiente: situações vivenciadas no início da carreira. In: **XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores**, Águas de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores, 2011.

SANTOS, M. **História de vida profissional de uma professora experiente dos anos iniciais**: situações vividas no início da

carreira. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

SANTOS, M.; GUIMARÃES, S. D. Início da carreira: história de vida profissional de uma professora experiente dos anos iniciais. In: **XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd Centro-Oeste**, Corumbá. XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd Centro Oeste, 2012.

SARAIVA, M.; PONTE, J. P. O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. **Quadrante**, n. 12, p. 25-52, 2003.

SILVA, K. A participação de professoras em um grupo de pesquisa colaborativo. In: **XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd Centro-Oeste**, Corumbá. XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd Centro Oeste, 2012.

SILVA, K. **Grupo colaborativo**: situações vivenciadas por uma professora experiente. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

SPINDOLA, K. Estágio Obrigatório e PIBID: encontros e desencontros. In: **XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd Centro-Oeste**, Corumbá. XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd Centro Oeste, 2012.

SPÍNDOLA, K. **Estágio obrigatório: o que revelam acadêmicas de um curso de Pedagogia?** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ªed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2014

VASCONCELLOS, M; ANDRADE, V. C. (Orgs.). **Formação de professores e projetos interdisciplinares**: perspectivas para uma outra escola. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

VASCONCELLOS, M.; GUIMARÃES, S. D. O grupo colaborativo como possibilidade de superação da desarticulação entre teoria e prática. In: **XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores**, Águas de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores, 2011.

VASCONCELLOS, M.; GUIMARÃES, S. D.; ARAÚJO, C.; COSTA, A.; ROMUALDO, T.; AMARO, F.; AMAZONAS, D.; SANTOS, M.; FLORCENA, A. Formação docente e prática pedagógica: contribuições de um grupo colaborativo para o desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática. In: **XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Belo Horizonte. Anais do XV ENDIPE, 2010.

VASCONCELLOS, M.; GUIMARÃES, S. D.; SANTOS, M.; AMARO, F.; SILVA, P. Formação para a docência e experiência profissional: o ponto de vista de acadêmicos sobre o curso de Pedagogia e o ingresso no magistério. In: **V CIEM - Congresso Internacional de Ensino de Matemática**, Canoas. Anais do V Congresso Internacional de Ensino da Matemática, 2010.

VASCONCELLOS, M. **Formação docente e entrada na carreira: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais**. 2009. 206f. Tese (Doutorado em Educação), UFMS, Campo Grande.

VICENTE, M. Contribuições de um grupo colaborativo para a formação e a prática de uma professora iniciante. In: **XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd Centro-Oeste**, Corumbá. XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd Centro Oeste, 2012.

VICENTE, M. **Contribuições de um grupo colaborativo para a formação e a prática de uma professora iniciante**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

ESPAÇOS DE ENTRADA NA PROFISSÃO: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DE MATEMÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA

Francisco Jeovane do Nascimento¹

Elcimar Simão Martins²

Elisangela André da Silva Costa³

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva investigar os impactos dos espaços de entrada na profissão no início da carreira do professor de Matemática, com foco na aprendizagem e no desenvolvimento profissional durante essa fase introdutória na profissão.

Os espaços de entrada na profissão, no âmbito investigativo desse estudo, abrangem a formação inicial, a interação entre essa formação e a prática docente, bem como a integração no contexto

¹ Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE, Fortaleza-CE. Professor da rede estadual de ensino do Ceará (SEDUC-CE). E-mail: jeonasc@hotmail.com

² Pós-Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – PPGE/UFC, Fortaleza-CE. Professor Adjunto do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: elcimar@unilab.edu.br

³ Pós-Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – PPGE/UFC. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. Professora Adjunta do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

escolar e na sala de aula. A análise desses elementos é justificada pelo fato de que apresentam oportunidades e desafios enfrentados durante a etapa inicial da carreira do professor de Matemática, podendo influenciar tanto positiva quanto negativamente na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento profissional.

Optamos por focar em professores de Matemática com até cinco anos de experiência no ensino, considerando que estão atravessando uma etapa importante de sua trajetória profissional. Durante esse período, eles enfrentam desafios ligados à adaptação e à descoberta da profissão, que moldam um estilo único de ensino e influenciam na formulação de estratégias didático-pedagógicas. Essa fase é marcada por aprendizados significativos, permeados pelas diversas experiências vivenciadas, positivas e negativas, que impactam diretamente no trabalho docente, no aprimoramento profissional e no desenvolvimento dentro da profissão (Huberman, 2013).

A fase inicial da vida docente é decisiva para o futuro do professor no contexto profissional, constituindo-se num período importante de efetivação da identidade profissional (Marcelo García, 2008). É, portanto, basilar para o delineamento de projetos relativos à melhoria pessoal e profissional do professor e, também, para a reflexão relativa à continuidade formativa ao longo da vida, favorecendo a aprendizagem contínua e o processo de desenvolvimento docente.

Formosinho (2009) expõe o desenvolvimento profissional como um movimento processual dinâmico, remetendo à análise docente do que este necessita, englobando questões pessoais, os conhecimentos adquiridos, abrangendo as experiências prévias dos sujeitos, potencializando novos aportes e impactando em aspectos que o docente almeja melhorias.

O estudo torna-se relevante à medida que busca contribuir na produção e sistematização de conhecimentos que perpassam a abordagem atinente aos desafios propiciados pelo início da docência, de forma a evidenciar aspectos, fatores e elementos que favorecem ou não a aprendizagem e o desenvolvimento profissional na etapa introdutória da carreira.

Optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa, baseada nas contribuições de Gamboa (2012), e adotamos o método do estudo de caso, correspondente a docentes de Matemática em fase inicial de carreira que vivenciaram o processo formativo inicial no âmbito de uma universidade estadual pública do nordeste brasileiro e que, no contexto atual, lecionam na educação básica.

Após esta introdução, o artigo apresenta o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, seguido pela descrição da metodologia adotada, a exposição e análise dos resultados obtidos e, por último, as conclusões derivadas do estudo.

2. PROFESSOR EM FASE INICIAL DE CARREIRA

A assunção docente pode ser vislumbrada como uma etapa mister na carreira profissional, momento que poderá contribuir (ou dificultar) na aprendizagem da profissão e no processo de desenvolvimento no âmbito desta, integrando as experiências que o professor vivenciou enquanto estudante da educação básica; perpassando a formação inicial específica para o ingresso na carreira profissional, mediante a frequência em um curso universitário; o ingresso como profissional da educação e a necessidade da formação continuada como um elemento de aperfeiçoamento de práticas e saberes que integram o contexto educativo.

A inserção na carreira docente configura-se como importante à análise dos conhecimentos sobre a profissão, inferindo entre o ideal e o real, potencializando redirecionamentos ao trabalho do professor, elencando fatores que possam tornar a ação cotidiana docente mais favorável e que possa repercutir na aprendizagem de seus alunos. Alarcão e Roldão (2014, p. 111) afirmam que "[...] A entrada na profissão parece ser determinante para a construção da identidade e do profissionalismo ou, no caso negativo, para o abandono desse projeto de vida".

O contato com a docência evidencia as contradições e convergências que permeiam a complexidade que guia o trabalho na sala de aula, na escola e no sistema educacional, exigindo do

professor elementos que respondam as incógnitas da profissão (Nascimento, 2016).

A aprendizagem docente é estimulada quando os professores participam de ações que despertam seu interesse, algo que os docentes considerem significativos, com relações e ligação com o seu trabalho cotidiano e não meramente quando são imbuídos pelos sistemas educacionais, desconsiderando as peculiaridades e especificidades dos contextos em que os educandos atuam.

Por outro lado, Marcelo García (2010) evidencia que a realidade expõe uma conjuntura que dificulta a vida e o trabalho do professor em início de carreira, perpassando questões salariais, burocratização do trabalho docente, indisciplina dos alunos e pouca autonomia no contexto escolar. Junte-se a isso o fato de serem ofertadas as turmas com maiores dificuldades aos professores que ingressam em uma determinada escola, sejam em questões cognitivas ou disciplinares, sem auxílio efetivo da gestão e dos colegas de profissão.

O desenvolvimento de ações que auxiliem o professor em início de carreira torna-se relevante à medida que busca reverberar na socialização do professor em seu contexto de trabalho; busca por integração às questões relacionadas ao âmbito profissional, com características e peculiaridades próprias; incentivo ao trabalho colaborativo e aprendizagens com profissionais mais experientes; arcabouço e aperfeiçoamento do repertório de estratégias didático/pedagógicas; auxílio às questões relacionadas a disciplina dos educandos, dentre outros aspectos.

A socialização profissional vai se efetivando nos anos iniciais no exercício docente, uma vez que os professores principiantes vão delineando modelos próprios de atuação na profissão, interiorizando preceitos formativos, crenças e valores acerca da conjuntura que os cerca (Marcelo García, 2010). Tal experiência permeia um conhecimento mais complexo do ambiente de trabalho, das questões relativas à condução das aulas, às maneiras de sistematização dos conteúdos, aos aspectos disciplinares e à

questão adaptativa a escola, bem como das questões que permeiam suas crenças pessoais e necessidades profissionais.

3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Nascimento (2016) explicita a importância de que, em seu contexto de trabalho, os professores participem de ações contribuintes em sua trajetória profissional, repercutindo em uma práxis mais efetiva e que corrobore no repertório de práticas e conhecimentos docentes, estimulando o profissional da educação a aprender continuamente. Nesse aspecto, é mister o delineamento de projetos educacionais direcionados aos professores, enfocando premissas e ações que possam contribuir no seu trabalho.

Nesses termos, infere-se a terminologia referente ao desenvolvimento profissional como um processo, uma vez que permeia a vida pessoal e de trabalho do professor, mediante transformações ocorridas na trajetória referente ao percurso individual e coletivo docente.

Marcelo García (1999, p. 144) compreende o desenvolvimento profissional como “[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”.

O leque de experiências pessoais e profissionais pode potencializar-se como elementos analíticos e de busca por novas aprendizagens, mediante reflexões e interpretações de situações vivenciadas, pressupondo o desenvolvimento do espírito autônomo e questionador, em que as soluções para os problemas surjam a partir das indagações vividas pelos próprios sujeitos e não por situações hipotéticas e idealizadoras.

Desse modo, ao considerar o professor como sujeito incompleto, mas com conhecimentos provenientes da sua trajetória de vida e trabalho, estimula-se o desenvolvimento profissional, pautado naquilo que o professor necessita e almeja e não na mera

explicitação de preceitos formativos, que podem estar distanciados da realidade e pretensão dos sujeitos (Marcelo García, 2008).

O professor deve ser estimulado e motivado a buscar a concretude de metas pessoais, por intermédio do exercício profissional, em uma aprendizagem não só relacionada a aspectos que perpassam seu trabalho, mas englobando a sua vida e aspirações individuais estabelecidas como forma de auto realização.

Corroborando com tal assertiva, Marcelo García (1999) afirma que o desenvolvimento profissional, como um processo, deve ser interligado a escola em que o professor atua, diferenciando-se as etapas de tal percurso mediante a trajetória de trabalho de cada docente, uma vez que os iniciantes possuem necessidades diferentes dos mais experientes. Dessa forma, é imperativa uma análise acerca do que esperam e precisam os docentes das instituições escolares, visto que o trabalho coletivo pode ser utilizado no fomento ao desenvolvimento de principiantes e veteranos.

Destarte, o desenvolvimento profissional deve ser visto como um construto na vida docente, perpassando crenças, valores e experiências que estimulem a reflexão do professor, confrontando seus conhecimentos teóricos e práticos.

4. ESPAÇOS DE ENTRADA NA PROFISSÃO

4.1 Formação inicial

Refere-se a um período favorável de aprendizado sobre os conhecimentos necessários para desempenhar futuras funções profissionais. Durante o estágio formativo inicial, ocorre a interação com diversos professores, os quais exercem influência emocional e afetiva sobre o futuro docente. Essa influência é evidenciada pela proximidade maior com determinados educadores, dos quais o aprendiz absorve elementos, práticas e conhecimentos que comporão sua base profissional (Lima, 2012).

No processo formativo docente torna-se necessária a busca por eles entre os componentes curriculares delineados na trajetória,

bem como as estratégias de ensino que não sejam pautadas na mera exposição oral, mas que sejam articuladas com formas de sistematização que estimulem o interesse e aguçam a curiosidade dos estudantes, em que os educandos possam participar do processo, sendo responsabilizados por sua aprendizagem, em uma perspectiva autônoma e emancipatória (Formosinho, 2009).

Não basta idealizar um modelo de formação e nem de atuação profissional, fazem-se necessários conhecimentos e estudos que foquem na compreensão da complexidade que orienta o ambiente escolar, buscando a interpretação das situações e relações que se estabelecem no cerne das instituições escolares, na possibilidade do planejamento e execução de ações que possam impactar no processo formativo e inserção no contexto educacional dos professores em início de carreira.

4.2 Interação entre a formação inicial e a prática docente

A formação inicial pode desempenhar um papel fundamental na organização de práticas de ensino adaptadas às necessidades dos alunos e ao contexto em que o professor está inserido. Nessa visão, a partir das demandas que surgem no dia a dia da escola, intenciona-se uma abordagem investigativa, com o intuito de questionar as situações enfrentadas e buscar soluções que tenham impacto positivo no ambiente escolar. Esse processo visa aprimorar o trabalho dos professores, beneficiar os alunos e promover melhorias na escola como um todo.

Lima (2012) enfatiza a necessidade de articulação entre teoria e prática no processo formativo docente, propiciando conhecimentos alicerçados em situações com as quais os professores irão se deparar em seu futuro campo de atuação profissional: as escolas, estimulando a formação ao longo da vida e incentivando o processo de desenvolvimento docente.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade integrativa de elementos que propiciem ao professor a autoanálise sobre o impacto da sua ação na aprendizagem dos estudantes,

investigando e analisando estratégias que podem auxiliar a melhoria do seu trabalho, além de elencar percursos formativos que contribuam em aspectos pessoais docentes, bem como aqueles relacionados a sua atuação profissional (Nascimento, 2016).

O contato do licenciando com práticas de ensino diversificadas pode auxiliá-lo na observação de estratégias diferentes, com o intuito de consolidação do seu repertório de conhecimentos pedagógicos e didáticos, com possibilidades de uso na atividade profissional a ser exercida, ganhando enfoque o campo do Estágio Supervisionado e o delineamento das disciplinas que compõem o processo de formação docente.

4.3 Integração no contexto escolar e na sala de aula

A transição para a carreira docente marca o momento em que o professor entra efetivamente na escola, deixando para trás o papel de estudante universitário e assumindo a responsabilidade de educador na educação básica. Este período é caracterizado por dúvidas, questionamentos e uma intensa jornada de aprendizado sobre a profissão. Essa fase pode impulsionar o desenvolvimento profissional, incentivando o crescimento, mas também pode levar ao isolamento e à apatia, criando uma zona de conforto que limita o professor a apenas sobreviver na profissão (Nono, 2011).

A escola e a sala de aula são ambientes de inconstâncias, visto que há dias em que o professor sai do ambiente escolar com a sensação de dever cumprido, enquanto em outros sai frustrado e desiludido. Situações complexas e imprevisíveis se evidenciam diariamente, exigindo tomada de decisões e mediação de conflitos.

Tais fatores podem se constituir como momentos de aprendizagem com o objetivo de lidar com tais situações, buscando a tomada de decisões viáveis, não como regras rígidas, mas como estilos próprios, que sejam flexíveis e possam ser executados na mediação de momentos complexos que surgem no contexto de atuação do professor. Ressalta-se, nesse aspecto, a necessidade do trabalho colaborativo e de apoio conjunto da gestão, em um viés

coletivo, bem como de condições exequíveis de atuação no contexto da sala de aula (Nascimento *et al.*, 2019).

Por intermédio da inserção no âmbito escolar e da sala de aula, os professores devem ser motivados a aprender continuamente, podendo, os problemas vivenciados em seu contexto de atuação específica constituírem-se em aportes de pesquisa, objetivando elencar soluções que contribuam para a superação de tais percalços, atrelando conhecimentos teóricos e práticos, em uma visão de que o docente é capaz de produzir conhecimentos acerca da sua profissão.

5. METODOLOGIA

O estudo está embasado na abordagem qualitativa da pesquisa, pautado em Gamboa (2012), o qual afirma que nessa vertente o sujeito é visto como um agente ativo em um contexto particular. Nessa perspectiva, é importante explorar, examinar e interpretar para obter uma compreensão e atribuir significado científico. Isso envolve a consideração de diversos fatores, como influências socioculturais, histórico de vida, experiências pessoais e profissionais, entre outros aspectos, todos eles desempenhando um papel crucial na análise e interpretação dos dados.

Como método da pesquisa, utilizamos o estudo de caso, que se constitui como adequado para uma investigação científica quando o foco remete a um fenômeno específico, considerando seu ambiente de vida e trabalho, objetivando análise peculiar e profunda (Yin, 2005).

O caso investigado envolveu dois professores de Matemática no início de suas carreiras, que passaram por uma experiência formativa em uma universidade pública estadual no nordeste do Brasil e que, à época da investigação, lecionavam na educação básica.

Em relação a definição da quantidade de participantes do estudo, começamos contatando a universidade onde os professores concluíram sua formação inicial em Matemática, com o objetivo de obter seus e-mails e identificar possíveis candidatos para o estudo. Optamos por incluir indivíduos que se formaram em 2016, pois à

época da pesquisa (realizada no primeiro bimestre de 2020), eles poderiam estar iniciando seu quarto ano de atividade como profissionais da educação, assumindo que começaram a lecionar em 2017, logo após a graduação. Com base nesses critérios, os participantes se encaixaram na condição de professores em início de carreira, conforme os estudos de Huberman (2013).

Após a resposta positiva da universidade, que forneceu os e-mails dos potenciais participantes do estudo, foi identificado que quinze estudantes tinham se graduado em Matemática na referida instituição de ensino superior em 2017. Ao contatar esses indivíduos, verificamos que apenas oito estavam atuando como docentes. Destes, dois aceitaram voluntariamente participar da investigação científica.

Em conformidade com as questões éticas da pesquisa, os nomes dos sujeitos não serão divulgados, no intuito de evitar qualquer possível dano, uma vez que o objetivo da pesquisa é estritamente científico. Portanto, serão utilizados pseudônimos inspirados em nomes de pesquisadores que contribuíram para o desenvolvimento da ciência matemática: Descartes e Newton.

Os sujeitos da pesquisa, Descartes e Newton, ambos do sexo masculino, possuíam, na época da pesquisa, quatro anos de experiência profissional.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista, que propicia a evidência de fatos e ações, expondo a possibilidade de um maior controle acerca do momento interativo, mediante a descrição das perguntas inquiridoras, que advogam a abertura para exposição dos entrevistados acerca de aspectos que estes consideram pertinentes, podendo explicitar aspectos e fatores que conduzam a análise mais complexa de elementos abordados no estudo (Gamboa, 2012).

A entrevista foi realizada com os dois participantes da pesquisa, em locais e horários definidos por eles, durante a primeira quinzena de fevereiro de 2020. O roteiro incluía um tema geral que permitia aos sujeitos explicitar aspectos relacionados aos espaços de entrada na profissão. As entrevistas foram

audiogravadas e, posteriormente, as gravações foram transcritas integralmente.

No que diz respeito à investigação sobre os impactos dos espaços de entrada na profissão, na aprendizagem e no desenvolvimento profissional de professores de Matemática em fase inicial de carreira, os participantes foram inquiridos sobre aspectos motivacionais para o exercício da docência, análise do processo de formação inicial vivenciado, preocupações e dúvidas que perpassam a atuação profissional na fase inicial da carreira.

6. ESPAÇOS DE ENTRADA NA PROFISSÃO - RESULTADOS, DISCUSSÃO E ANÁLISE

No que concerne à questão motivacional para o exercício da docência em Matemática, o professor Descartes evidencia que um dos fatores que contribuiu para tal escolha remete ao fato do bom desempenho na referida disciplina, na condição de discente da educação básica, bem como na possibilidade de trabalhar o conteúdo de forma mais dinamizada, objetivando uma melhor aprendizagem por parte dos educandos com os quais iria interagir futuramente na ação docente. Sobre isso, Descartes afirma

Eu gostava muito de Matemática, sempre conseguia compreender os assuntos que o professor abordava e auxiliava meus colegas, no que concerne ao estudo dos conteúdos matemáticos trabalhados na sala de aula, então isso despertou interesse e me motivou a ser professor. Outro elemento que despertou em mim o desejo pela docência em Matemática remeteu ao fato de que eu queria trabalhar os conteúdos disciplinares de forma mais dinâmica e divertida, despertando o interesse dos alunos, superando aquela visão de que Matemática é decorar fórmulas, que assusta os estudantes e não desperta curiosidade nenhuma nos discentes.

As práticas e conhecimentos docentes são influenciados e trazem marcas da trajetória pessoal e formativa do professor,

reverberando na compreensão acerca da profissão e de aspectos relevantes que perpassam o contexto escolar.

Nessa discussão, Giovanni e Marin (2014) afirmam que as experiências vivenciadas pelo professor em seu percurso formativo e de vida podem interferir na sua atuação profissional, reverberando em aspectos que favoreçam ou dificultem a atividade docente. O fato de o professor ter facilidades na apreensão dos conhecimentos matemáticos pode significar um fator importante para sua atuação, uma vez que não se pode ensinar o que não se sabe, no entanto requer o atrelamento com outros fatores, como a busca por formas adequadas de sistematização dos conteúdos, o estabelecimento de um ambiente favorável à aprendizagem dos educandos, questões colaborativas docentes, dentre outros.

O professor Descartes considera que o seu processo formativo inicial repercutiu, parcialmente, na inserção profissional, uma vez que o docente considera a necessidade de uma relação dialética entre universidades e escolas, bem como a preocupação formativa em subsidiar o professor em sua futura assunção à docência, considerando que o curso superior é uma licenciatura, entretanto a sua matriz curricular aborda aspectos que não irão colaborar no trabalho docente, evidenciando-se como um fator contraditório (Giovanni; Marin, 2014). Acerca disso, Descartes explicita

Considero que a formação inicial me ajudou de forma parcial no meu processo de ingresso na docência, uma vez que trabalhou conteúdos e estratégias que me auxiliaram na inserção profissional, mas poderiam ter sido melhor, em que a universidade dialogasse com as escolas de educação básica, de forma que os graduandos em Matemática pudessem aplicar na realidade da escola os conhecimentos que estavam sendo trabalhados no âmbito formativo, porque as disciplinas de Estágio se desenvolvem já na segunda metade do curso e considero que a imersão no conhecimento da complexidade escolar deveria ser desde o início do curso, promovendo diálogo entre teoria e prática e contribuindo na aprendizagem da profissão. Algumas disciplinas trabalhadas na formação inicial do professor de Matemática são pura abstração e

totalmente descontextualizadas e distanciadas da realidade da educação básica, então não ajudaram muito.

A formação inicial configura-se como um período preparatório, em adequação à legislação vigente para o ingresso na docência, requerendo o delineamento de ações e princípios que culminem em uma transição favorável à inserção profissional, pautada em conhecimentos necessários aos docentes para ensinarem os conteúdos inerentes a sua área de atuação, bem como em metodologias promotoras de um processo de ensino voltado para a efetivação da aprendizagem (Lima, 2012).

No que remete ao estabelecimento de relações entre a formação inicial, vivida pelos professores de Matemática em início de carreira e a prática docente desses sujeitos, delineada nos espaços escolares em que atuam profissionalmente, o professor Descartes evidencia que algumas experiências oriundas do trajeto formativo inicial contribuíram em sua inserção no âmbito da docência, explicitando a necessidade de contato com situações reais de ensino, na condição de licenciando, de forma a subsidiar o trabalho introdutório dos professores de Matemática em fase inicial de carreira. Sobre tais preceitos, Descartes afirma o seguinte:

Percebo que a formação inicial contribuiu de forma parcial na constituição da minha prática, porque a universidade, por vezes, idealiza muita coisa. Quando você chega na escola vai aprendendo a ser professor, a desenvolver um repertório próprio de estratégias e a utilizar a sua prática como ação que lhe possibilite buscar melhorias, em que o processo de ensino melhore continuamente e você também se sinta realizado com isso, porque a gente se sente feliz quando percebe que os alunos estão aprendendo.

Os processos formativos destinados aos professores devem relacionar os preceitos abordados com ações práticas, constituindo-se em momentos analíticos e de estudos inerentes à complexidade que orienta o ofício docente, pautando-se nas especificidades relativas aos contextos e as situações reais com as quais os futuros

profissionais poderão se defrontar quando se tornarem professores (Formosinho, 2009).

Aos professores em formação não pode ser denotada a responsabilidade exclusiva pela sua aprendizagem profissional. Os formadores devem desenvolver ações efetivas que possibilitem caminhos conducentes e reverberantes no processo de inserção na docência, permeando as questões relativas às disciplinas específicas e didático/pedagógicas, atrelando tais conhecimentos em uma via contributiva na vida e profissão do professor em início de carreira.

Em relação às questões motivacionais para o exercício da profissão docente em Matemática, o professor Newton evidencia que o contato com bons professores, que procuravam trabalhar o conhecimento relacionando aspectos teóricos e práticos, bem como a sistematização de estratégias que facilitavam a compreensão dos assuntos abordados configurou-se como elemento que incentivou o sujeito a ser professor. Sobre tal aspecto, Newton afirma:

Percebi que poderia ingressar na docência quando era estudante da educação básica, no ensino fundamental e médio, pois eu sempre tive bons professores nesta etapa de ensino, principalmente na disciplina de Matemática, que procuravam sistematizar o conhecimento de uma forma acessível e compreensível para os alunos, relacionando aspectos teóricos e práticos. Isso repercutiu na minha aproximação e afeição pela profissão docente.

O conjunto de ações desenvolvidas pelos professores impacta na vida dos alunos, de forma positiva ou negativa, em que requer-se um trabalho docente, no âmbito da Matemática e das demais disciplinas que compõem o currículo escolar, que propicie aos alunos a construção coletiva de conhecimentos e não a repetição e memorização conceitual (Nascimento, 2016).

Em relação ao processo formativo inicial vivenciado, Newton afirma que esta se preocupou mais com as questões teóricas em oposição ao princípio equitativo com a prática, em um cenário pautado pela memorização e repetição de conhecimentos,

configurando-se como critério exclusivo na avaliação de alguns formadores. Acerca disso, o docente afirma:

A formação inicial docente que vivenciei privilegiou mais os conhecimentos teóricos e específicos, em detrimento da equidade com a prática e com aspectos didático-pedagógicos. Tive professores que se utilizavam somente da exposição oral de conteúdos presentes em livros didáticos, escrevendo no quadro os conceitos, as fórmulas e demonstrações, que deveriam ser memorizadas para repetir em testes padronizados, não conduzindo a reflexão e nem a aprendizagem.

Nesses termos, Nono (2011) afirma que, no processo de inserção profissional, os professores iniciantes buscam incorporar em sua prática as ações desenvolvidas por docentes com os quais interagiram e que consideram como exitosas na aprendizagem discente, da mesma forma que refutam preceitos delineados por educadores que impunham um modelo antiquado e que não oportuniza aos docentes a construção da sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, a formação inicial docente deve se constituir como espaço propício de discussões e investigações acerca de aspectos e fatores concernentes ao ensino e à aprendizagem matemática, em que o ensino centrado apenas na figura do professor é um modelo que não auxilia na construção de conhecimentos profissionais, configurando-se como ação desprovida de significação para os licenciandos.

Na perspectiva compreensiva acerca das relações estabelecidas entre formação inicial e prática docente, o professor Newton afirma que as experiências vivenciadas no contexto da formação inicial contribuíram, parcialmente, em sua iniciação profissional, visto que o sujeito considera que o processo formativo, por vezes, delinea ações distanciadas da realidade docente e das escolas, em uma via de idealismo e não se pautando nas situações com as quais os professores se defrontam no cotidiano escolar e da sala de aula. Nesse ínterim, o sujeito afirma o seguinte:

Percebo que as experiências que vivenciei no processo formativo inicial contribuíram, parcialmente, em minha iniciação profissional, me subsidiando de forma teórico/prática, uma vez que aprendi a ser professor na escola, sendo que esta se configura como espaço efetivo de formação. Através da atuação profissional, a prática se evidencia como possibilidade analítica, porque na formação inicial o que impera é visão de como deve ser, porque quando a gente chega à escola a realidade é diferente, então a formação precisa trabalhar com situações reais, de forma a construir elos entre a formação e a prática dos professores, repercutindo positivamente e não apenas idealizar modelos que nunca irão contribuir na melhoria da qualidade do ensino matemático.

A fala do professor Newton revela que, no intuito de estabelecer relações entre a formação inicial e a prática docente de professores de Matemática em fase inicial de carreira, o processo formativo inicial deve promover situações empíricas, atinentes ao exercício da docência, constituindo e consolidando a práxis profissional e não meramente idealizando modelos (Lima, 2012).

Desse modo, o aspecto técnico do processo de ensino e aprendizagem é relevante, além de conhecimentos específicos da sua área de atuação profissional, mas não de forma isolada, visto que deve dialogar com outros componentes que perpassam, também, a atuação docente, dentre eles os conhecimentos didático-pedagógicos, a compreensão da complexidade que permeia os contextos escolares e as salas de aula, dentre outros, objetivando o desenvolvimento de estratégias adequadas às especificidades das turmas e dos estudantes com os quais o professor irá interagir, na perspectiva de estabelecer relações mais robustas entre a formação e a prática docente.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho objetivou investigar os impactos dos espaços de entrada na profissão no início da carreira do professor de

Matemática, com foco na aprendizagem e no desenvolvimento profissional durante essa fase introdutória na profissão.

Nesses termos, constatou-se que o modelo de formação inicial vivenciado pelos sujeitos não propiciou uma relação dialética entre conhecimentos específicos da Matemática (o que ensinar) e as questões atinentes a aspectos didático-pedagógicos (como ensinar), necessitando redirecionar suas ações e estratégias, objetivando repercutir na aprendizagem da profissão.

Advoga-se a aprendizagem da docência, não somente no âmbito da Matemática, mas em outras áreas do conhecimento, em uma via problematizadora das ações vivenciadas, em que o conhecimento não seja trabalhado apenas por estar presente no currículo escolar, mas relacionado a situações práticas/cotidianas, em uma via de atrelamento entre o que é abordado na escola e o que se vivencia no dia a dia, remetendo ao surgimento do conhecimento mediante a busca por soluções para os entraves sociais, evoluindo no decorrer do tempo, face as transformações das tecnologias da informação e comunicação.

A iniciação profissional, na condição de docente da educação básica, apresentou-se como uma etapa desafiadora, face as adversidades encontradas no contexto escolar e da sala de aula, visto que as ações abordadas no processo formativo inicial pouco contribuíram no trabalho dos professores. Em meio a obstáculos e tribulações, os entraves potencializaram aprendizagens e conhecimentos por intermédio de análises, interpretações e inferências atinentes às situações vividas, em que a prática dos professores em fase inicial de carreira se constituem como elemento de reflexão na premência de busca por melhorias no planejamento e desenvolvimento de estratégias voltadas para o ensino e a aprendizagem discente.

Embora os profissionais tenham vivenciado um percurso formativo inicial em um mesmo contexto, cada participante explicita posicionamentos característicos sobre este processo, revelando a singularidade interpretativa de cada indivíduo, bem como os limites e as possibilidades na aprendizagem da docência.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. do C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: O ano de indução. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 6, n. 11, 31 dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108>. Acesso em: 13 jun. 2024.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto Editora, 2009.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Argos, 2012.

GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Junqueira & Marin editores, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p.31-61.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Liber Livro, 2012.

MARCELO GARCÍA, C. **El profesorado principiante: inserción de la docência**. Ediciones Octaedro, 2008.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 2, n. 3, 18 dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 13 jun. 2024.

NASCIMENTO, F. J. do. **Professores de Matemática iniciantes: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional**. 2016. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará. CED/UECE, Fortaleza-CE. 2016.

Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84239>. Acesso em: 13, jun. 2024.

NASCIMENTO, F. J. do; LIMA, I. P. de; CASTRO, E. R.; ARAÚJO, R. R. Condições de trabalho de professores iniciantes de Matemática: possibilidades e desafios no processo de desenvolvimento profissional. **Horizontes**, v. 37, n. 1, 15 mar. 2019. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/626>. Acesso em: 13 jun. 2024.

NONO, M. A. **Processos iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Mediação, 2011.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Bookman, 2005.

PROFESSORAS INICIANTEs: RECURSOS ALTERNATIVOS BUSCADOS PARA A MINIMIZAÇÃO DE DIFICULDADES NO INÍCIO DA CARREIRA

Silmara de Oliveira Gomes Papi¹

1. INTRODUÇÃO

Temos nos dedicado, direta e indiretamente, à pesquisa envolvendo problemáticas relacionadas a professores em início de carreira bem como de professores que iniciam no exercício de novas funções escolares. Assim, temos efetivado estudos de revisão, estudos sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, bem como estudos sobre professores iniciantes na carreira que atuam na modalidade educação especial, por exemplo.

Isso porque consideramos que professores em início de carreira necessitam de acompanhamento e apoio pedagógico, pessoal, emocional e instrumental ao seu trabalho (López; Marcelo García, 2021), o que também pode ser requerido por professores que, mesmo não sendo iniciantes na carreira, são iniciantes em um novo nível de ensino, escola ou região (Burke; Fessler; Christensen, 1984 *apud* Marcelo García, 1999), ou, ainda, conforme entendemos, por aqueles que iniciam o exercício profissional como membros da

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR; Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG; Professora Adjunta do Departamento de Educação (DEED) da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PPGE/UEPG. E-mail: sogpapi@uepg.br

equipe de gestão escolar, portanto, exercendo uma nova função no âmbito escolar.

No contexto das reflexões sobre professores em início de carreira, este texto objetiva discutir sobre recursos² alternativos que foram utilizados por professoras iniciantes na carreira – com o tempo de cinco primeiros anos de exercício da docência (Imbernón, 1998) – para minimizar as dificuldades sentidas na prática pedagógica em virtude do frágil apoio recebido nos primeiros anos de docência (período de iniciação à docência), alternativas nem sempre percebidas com a requerida atenção no espaço escolar. Para realizarmos tal reflexão apresentamos, neste capítulo, após a presente Introdução, algumas notas conceituais, a metodologia do estudo, passando à análise e discussão dos dados de campo, encerrando com as considerações finais.

2. DIFICULDADES DE PROFESSORES INICIANTES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

É consenso entre os pesquisadores que o acompanhamento e apoio a professores iniciantes necessita ser previsto e organizado³ pelas instâncias superiores de gestão da educação e/ou pela escola, o que deve ocorrer de forma atenta, planejada e em que haja, inclusive, formação específica destinada à superação de possíveis desafios, dadas as dificuldades que esses professores costumam

² Tal como apresentado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, estamos utilizando a palavra recurso com o sentido de “[...] meio para resolver algo [...]” (Recurso, 2015, p. 805).

³ Estudos sobre professores iniciantes têm ressaltado a importância de Programas de indução, que se configuram como uma oportunidade que permite a esses professores crescerem profissionalmente na medida em que neles poderão “[...] observar e aprender boas práticas educativas (e sua posterior implementação), receber ajuda, orientação e assessoramento por parte de outros companheiros e companheiras mais experientes, que transferem seus conhecimentos e práticas aos recém-chegados ao ofício de professor” (Rubio Hernández; Olivo-Franco, 2020, p. 13).

enfrentar (Imbernón, 1998; Marcelo García, 1999; Rubio Hernández; Olivo-Franco, 2020).

Dentre as dificuldades apresentadas por professores iniciantes, Rubio Hernández e Olivo-Franco (2020, p. 15) indicaram, mais recentemente, a “[...] sobrecarga de trabalho, a motivação dos alunos, a manutenção da disciplina, o trabalho burocrático, o número de alunos por sala, as relações com os alunos [...]”.

Os autores também ressaltaram outros aspectos como: a escassez de tempo para o preparo das aulas, a insegurança em relação à avaliação discente, a inadequação de materiais didáticos, a falta de apoio e orientação, o domínio das metodologias de ensino, dentre outros, que impactam na prática pedagógica desses professores e em seu desenvolvimento profissional, confirmando o que, já há algum tempo, vem sendo indicado por outros pesquisadores (Imbernón, 1998; Marcelo García, 1999).

Vaillant e Marcelo García (2015 *apud* Vaillant; Marcelo García, 2017, p. 1227) ressaltam que algumas dessas dificuldades podem ser sentidas também por professores mais experientes, entretanto, os iniciantes têm mais incertezas no exercício da profissão devido ao fato de que possuem menos “[...] referências e mecanismos [...]” para o enfrentamento de tais adversidades.

Como desenvolvimento profissional docente estamos considerando, neste estudo, o processo contínuo de aprendizagem e melhoria profissional que, entende-se, se dá a partir da reflexão sobre práticas realizadas, ações empreendidas e teorias de apoio, em um movimento de construção e reconstrução dos conhecimentos relativos ao exercício da profissão docente e de atividades correlatas a ela. Esse processo vai além da sala de aula e propicia também a melhoria da escola e da profissão como um todo, além de contribuir para mudanças em nível pessoal. Trata-se, assim, de um processo complexo e de múltiplas dimensões que envolvem, também, a formação docente (Cruz, 2006; Imbernón, 1998; Marcelo García, 1999).

3. METODOLOGIA DO ESTUDO

Os resultados aqui apresentados são parte de um estudo de caso realizado com duas professoras – neste texto identificadas como A. e B. – iniciantes na profissão, com o tempo de até cinco anos de exercício profissional (Imbernón, 1998) e atuantes em duas escolas, sendo uma professora em cada escola de anos iniciais do ensino fundamental de uma rede pública municipal de ensino de um município do Sul do Brasil.

Para a realização da pesquisa foi entregue às professoras um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi assinado por elas. No Termo constavam os objetivos da pesquisa, o problema da investigação, os dados de contato da pesquisadora, constando, também, a possibilidade de desistência da participação a qualquer momento em que isso fosse desejado por elas, além da garantia do anonimato dos dados.

No referido estudo, por meio do qual foram obtidos também outros resultados, buscou-se compreender como se efetivava o desenvolvimento profissional de professores iniciantes na profissão docente. Os elementos apresentados neste texto dizem respeito, portanto, a parte dos resultados da pesquisa, que se referem a recursos alternativos utilizados durante o período de iniciação profissional.

A escolha da realização de um estudo de caso veio da percepção da importância de compreendermos os professores em seus contextos de trabalho e, com isso, de analisarmos as múltiplas situações vividas nesse contexto. Tivemos o entendimento, assim, de que se tratava de “[...] uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (Lüdke; André, 2005, p. 21).

Os dados de pesquisa relativos às professoras iniciantes foram produzidos a partir de observação participante (O) – realizada durante o período escolar de quatro horas, de uma a duas vezes por semana em cada escola, durante três meses e meio

– e de entrevista semiestruturada (E) – realizada individualmente com as duas professoras (três momentos de entrevista com cada uma delas). Registros das observações em Diários de Campo também foram realizados.

Além disso, anteriormente à coleta de dados junto às professoras iniciantes, foi realizada entrevista semiestruturada (E) com duas gestoras da educação municipal (G) que atuavam na Secretaria Municipal de Educação (SME), bem como foram realizados dois grupos focais com pedagogas⁴ (P) e diretoras (D) das escolas municipais onde havia professores iniciantes na profissão, tendo em vista possibilitar a compreensão do contexto da rede municipal de ensino e das escolas em sua relação com esses professores.

As duas professoras iniciantes que participaram do estudo foram indicadas pelas pedagogas e diretoras nos grupos focais como professoras que demonstravam um desempenho na docência considerado por elas como um bom desempenho, ou, como professoras que atendiam ao que era esperado delas no processo ensino-aprendizagem.

Os dados de pesquisa foram analisados conforme estabelece André (2005) para processos de análise em pesquisas qualitativas, isto é, envolvendo transcrição, separação, leitura, releitura e organização dos dados para a análise final. Em meio a esse processo, conteúdos foram destacados por nós em vista de sua recorrência e significado.

Para a construção do estudo foram consideradas as características de um estudo de caso conforme apresentadas por Merriam (1988 apud André, 2005), quais sejam: *particularidade* – em que se considera que o estudo de caso diz respeito a uma situação, fenômeno ou programa específico; *descrição* – que se refere à exposição detalhada do objeto investigado, podendo envolver citações literais, palavras e imagens, por exemplo; *heurística* – que

⁴ Profissionais que atuam na Coordenação Pedagógica da escola, portanto, na equipe de gestão escolar.

considera que o estudo de caso deve levar o leitor à descoberta e compreensão do objeto de estudo, podendo alargar sua experiência acerca dele; e, por último, *indução* – que se refere a proporcionar ao leitor a possibilidade de estabelecer novas relações e conceitos a partir do estudo de caso.

Além dessas características, com base no eixo epistemológico⁵ assumido no estudo - outras três características complementares foram previamente definidas e consideradas por nós: *centralidade da prática* – que toma o campo da prática como elemento central para a apreensão da ação humana sobre a realidade; *foco nas relações sociais* – que considera relevantes as relações estabelecidas no campo de pesquisa pelas participantes do estudo; e, *historicidade* – que tem em conta que os indivíduos e grupos se constituem a partir das próprias ações, não sendo, portanto, sujeitos predeterminados por uma teoria prévia.

4. RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Na pesquisa, dentre os resultados que obtivemos, foram verificados dois recursos que demonstraram terem sido utilizados como alternativas para favorecer a constituição da prática pedagógica docente, exercendo, portanto, influência no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras iniciantes. O uso desses recursos colaborou para que as professoras constituíssem e/ou reafirmassem formas de entender a docência e, relacionando-se a isso, também de conduzi-la. Tais recursos foram: *Pasta de modelos de atividades* e *Cadernos de planejamento antigos*, de outros professores.

Quanto ao primeiro deles, a *Pasta de modelos de atividades*, embora não fosse um recurso especificamente da escola mas um

⁵ A pesquisa tomou como base o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática, que considera que a teoria não é superior e nem guia a prática, mas que ilumina sua compreensão. Além disso, considera também que as ações dos sujeitos não são pré-determinadas e que o conhecimento se constitui a partir da ação humana material e social sobre o mundo real (Castoriadis, 1985; Thompson, 1981).

material de apoio construído pela professora B. durante a formação inicial no curso de Pedagogia, foi indicado e também percebido por ela como importante para a tomada de decisões sobre o ensino. Sobre a Pasta, a professora relatou:

Então eu fazia assim, bastante coisa, eu lembro, procurava na pasta de matemática, [...] e olhava as atividades, [...] aí veio também lá na escola [da SME] que tinha que trabalhar com material dourado. Não que eu tivesse também aprendido a trabalhar com material dourado, você aprende o bem básico, mas eu tinha na minha pasta. Então já sabia alguma coisa. Veio da Secretaria [SME] que cada sala tinha que ter um material dourado, tem que ter um material dourado. [...]. [...], “Ah, mas eu já vi, eu já sei, alguma coisa” (B./E).

Então sempre alguma coisa a gente leva, [da formação inicial], que tem coisa às vezes que é só sugestão de atividades, que você guarda (B./E).

Até aqui, agora⁶ [...], eu organizei uma gincana do Dia das Crianças, [...] aí corri lá na minha pasta e peguei sugestões de atividades pra fazer, [...] (B./E).

A utilização de uma Pasta contendo modelos de atividades demonstra estar diretamente vinculada ao atendimento de exigências emergenciais de condução da prática pedagógica e, ao mesmo tempo, à insegurança para atender a tais exigências; está vinculada, também, ao atendimento de demandas vindas da Secretaria Municipal de Educação (SME) às quais a professora deveria responder. Além disso, o uso da Pasta de modelos de atividades demonstra estar relacionado à forma como as situações de aprendizagem da docência no período de iniciação

⁶ A professora B., quando concedeu as entrevistas para a produção dos dados de campo, havia iniciado na função de pedagoga em outra escola da rede municipal de ensino. Entretanto, as entrevistas estiveram relacionadas à experiência de aprendizagem da docência vivenciada na escola anterior, onde foi realizada a observação de campo.

profissional, no âmbito da escola, foram vivenciadas pela professora, isto é, de forma pouco favorável à sua aprendizagem desde uma perspectiva de reflexão sobre a própria prática e da definição de mudanças, se necessário.

A professora demonstrou a necessidade de buscar, decidir e deixar prontas, antecipadamente, atividades impressas em papel que seriam realizadas durante vários dias pelos alunos, já que “[...] bastante coisa [...]” (B./E), segundo ela, era encontrada na Pasta de modelos. Essa conclusão sobre a reprodução de atividades prontas em papel foi possível, também, quando analisamos a descrição feita pela professora acerca da hora-atividade – tempo disponibilizado pela rede municipal de ensino para a realização de planejamento e estudos – nas poucas vezes em que, segundo a professora, ela dispunha desse tempo na escola. Ela afirmou:

*Quando tinha [hora-atividade], às vezes, [...] mesmo que tendo, já trazia um pouco de casa planejado, porque quatro horas nem sempre dá pra você... Eu fazia assim, se eu tivesse que fazer o estêncil e rodar, se era pra semana inteira, [...] se eu tivesse que escrever, e aí rodar, eu fazia no máximo dois, aí eu perdia muito tempo, fazer dois estênceis dava aula pra um ou dois dias. Então já procurava trazer, se a minha hora-atividade, *quando tinha*, era na segunda-feira, então eu já trazia os estênceis prontos, pra já rodar, recortar, montar. Se precisava fazer um cartaz, “Ah, eu tenho que fazer um cartaz”, então já trazia digitado, se fosse precisar imprimir, pra não precisar ficar dependendo, de fazer na hora, sabe? E aí já dividia o tempo pra poder fazer as coisas, [...] (B./E, grifo nosso).*

Eu fazia em casa, trazia pronto, trazia pra semana inteira, e ia fazendo, tocando pra frente, ia levando. Pegava o Parecer [que continha objetivos a serem alcançados pelos alunos], os objetivos, e ia procurando [atividades], não ficava esperando que alguém dissesse: “Ah, tem nesse livro”. Então ia buscando, fazendo as coisas, sem ter que ficar ali esperando (B./E).

A professora demonstrou ser importante para o planejamento das aulas durante a hora-atividade, além da decisão sobre quais

atividades impressas em papel seriam realizadas com os alunos, também a necessidade de providenciar tais atividades de forma que fossem suficientes para a “[...] semana inteira [...]” (B./E), evidenciando, com isso, que buscar de forma ágil e selecionar atividades prontas em grande quantidade foi necessário para o atendimento de necessidades profissionais práticas, correspondendo ao que constatou de Marcelo García (1998) quando afirmou que o pensamento prático pode ser dominante no período de iniciação profissional.

Demonstrando valorizar a realização de atividades impressas em papel e, a partir disso, a busca pelos modelos de que dispunha, entretanto, B. acabou por evidenciar também a frágil participação da pedagoga de sua escola em seu processo de aprendizagem da docência, uma vez que nos momentos em que elas estiveram juntas e em que poderiam discutir de forma colaborativa sobre o trabalho da professora para a percepção e definição de práticas pedagógicas, a pedagoga se detinha a falar sobre suas próprias opções, de maneira desvinculada de processos reflexivos sobre a ação da professora iniciante e das suas necessidades mais específicas, como se pode verificar:

Ela [a pedagoga da escola] dizia o que tinha feito, contava as histórias dela. Então às vezes eu achava assim: “Ah, se for pra eu ficar conversando com a pedagoga pra ela contar o que ela fez, eu perco muito tempo”. Porque eu preciso fazer as atividades, tem que ser mais prática na minha hora-atividade, tem que deixar meio pronto, meio encaminhado (B./E).

Esse demonstrou ser um dos motivos pelos quais a Pasta de modelos de atividades se tornou um apoio fundamental, já que a professora procurou atender de maneira mais rápida às próprias necessidades e às demandas da escola, certificando-se sobre como poderia realizar o que julgava necessário ser feito, independentemente de aprender novas possibilidades de ação que poderiam contribuir com sua própria melhoria profissional.

Além disso, somou-se a esse processo a importância percebida pela professora da necessidade de administrar o tempo de que dispunha na escola, já que entendia que tinha pouco tempo em face do que necessitava fazer e das dificuldades que sentia em relação à atuação da pedagoga, situação avaliada pela professora como pouco contributiva, dado como o trabalho era desenvolvido pela gestora escolar junto a ela, uma vez que não costumava envolver diretamente a professora iniciante em suas considerações.

Correlato a esse aspecto, ou, possivelmente por influência dele, outro dado que se destacou foi o fato de que, embora as professoras A. e B. tenham demonstrado em outros momentos da pesquisa atribuírem, ao menos em seus depoimentos, importância a processos reflexivos relacionados ao ensino, demonstraram também considerar prioritariamente a capacidade dos alunos para a resolução das atividades que seriam propostas, sem que fossem perceptíveis em seus depoimentos, indícios de análise sobre a pertinência de sua própria prática de ensino, conforme se pode verificar nos depoimentos:

[...]. Para planejar para o aluno, a gente começa por esse caderno para fazer as atividades para eles, e aí você vai olhando como a turma vai caminhando, aí você vai pegando atividades que eles consigam realizar (A./E).

Você pensa neles [nos alunos] quando vai planejar, aí você vai planejando. Mas sempre quando você está planejando, eu acho que todo mundo é assim, você está planejando aqui, mas com a cabeça neles lá, para imaginar se eles vão conseguir resolver. Eu faço assim, sempre pensando se eles vão ter a possibilidade de realizar [a atividade] (A./E).

[...] a gente também planeja em virtude dos alunos que tem. Se eu tenho uma turma que é fácil fazer trabalho em grupo, a gente propõe trabalho em grupo. Mas se você tem uma turma que não é fácil colocar em grupo, que gera tumulto, você acaba colocando, planejando pra eles fazerem individualmente (B./E).

Tal posicionamento acerca da relação ensino-aprendizagem focada centralmente na capacidade dos alunos, por parte das professoras, foi um aspecto ressaltado por Cunha (2022) quando alertou que historicamente a literatura sobre a formação de professores atribuiu especialmente aos alunos a dificuldade em corresponderem em termos de aprendizagem ao que lhes era proposto, sem que fossem questionadas possíveis dificuldades dos professores para ensinar.

As professoras demonstraram, então, não terem – desde a formação inicial ou a partir de práticas formativas em suas escolas (onde se incluiria SME) – constituído outra visão sobre o ensino a partir de um processo mediado pela pedagoga escolar, profissional da rede municipal a quem a SME atribuía o acompanhamento das professoras iniciantes nas escolas, conforme afirmado por uma gestora da SME ao ser entrevistada: “Aí é que entra o papel da pedagoga, porque nós cobramos bastante nesse sentido, que a pedagoga tem que “colar” junto com essa professora nova” (G/E). Destaca-se, também, que a atividade de mentoria⁷ de professores iniciantes, mais especificamente, não se mostrou uma prática existente na rede de ensino.

Além disso, nesse processo também entendemos como relevante a percepção da professora B. sobre as condições a partir das quais seu trabalho se desenvolvia, em especial ressentindo-se da não disponibilização (regularmente) de tempo para planejamento e estudos, requerendo a busca de alternativas.

O uso naturalizado da Pasta de atividades como recurso alternativo de condução da prática pedagógica, então, evidenciou a

⁷ A presença do mentor é o que melhor caracteriza um Programa de indução (Anthony; Haigh; Kane, 2011 *apud* Marcelo García; Vaillant, 2017, trad. nossa), já que a mentoria prevê o acompanhamento de um professor experiente e com formação específica para a mentoria, a um professor iniciante ou a um grupo desses professores (Orland-Barak, 2006 *apud* Marcelo García; Vaillant, 2017, trad. nossa). As ações de mentores preveem atuação junto aos professores iniciantes em suas salas de aula, e planejamento, observação, demonstração e análise do ensino (Orland-Barak, 2014 *apud* Marcelo García; Vaillant, 2017, trad. nossa).

fragilidade da colaboração da pedagoga escolar, que desconsiderou as características do início da carreira docente, facilitando à situação tornar-se mais susceptível a provocar o abandono da profissão que muitas vezes tem sido relatado (Cunha, 2022).

O segundo recurso que se destacou nos dados de campo e que demonstrou ter importante repercussão no desenvolvimento profissional e aprendizagem docente, foi a utilização de *Cadernos de planejamento antigos*, de outros professores, como suporte para a tomada de decisões relacionadas à organização e à prática pedagógica.

A professora B. ressaltou que em geral os professores têm um caderno de planejamento de outros professores, utilizado como apoio ou mesmo modelo de planejamento de ensino a ser seguido. Sobre esse recurso, ela afirmou:

[...]. Geralmente professora na escola sempre planeja também usando caderno de outra professora. Aí você vê como ela fez, às vezes tem conteúdo que “Nossa, esse é interessante fazer assim, vou fazer com cartaz porque é mais fácil, as crianças vão gostar”, tem outros que não, “Agora esse vou ter que fazer por um texto”, então você vê pelo conteúdo. [...]. Tem alguns que pela facilidade... às vezes o caderno de planejamento da outra professora você vê que ela fez uma atividade assim, aí você já aproveita (B./E).

Pelo depoimento da professora é possível inferir que o uso de Cadernos de planejamento antigos, de outros professores, da mesma forma que a Pasta de modelos de atividades, limitou a aprendizagem da docência, já que restringiu a ocorrência de discussões mais específicas sobre o processo de ensinar, facilitando, por outro lado, a reprodução de práticas de maneira naturalizada.

Sem indícios de trabalho colaborativo com a pedagoga da escola, o Caderno de planejamento antigo de outros professores foi utilizado para facilitar o processo de tomada de decisões sobre questões pedagógicas referentes ao planejamento das aulas, aspecto que reforça a construção de uma visão simplificada da

docência, baseada na cópia e na repetição de exercícios e práticas sem uma melhor análise de sua pertinência, ou não.

Nesse caso, seria importante para o desenvolvimento profissional, a prática de triangulação, com simulações de “[...] situações didáticas [...]” e análises colaborativas dos efeitos da tomada de decisões (Imbernón, 1998, p. 63, tradução nossa). Imbernón (1998) também alertou que os professores iniciantes deveriam trabalhar e aprender juntamente com outros professores.

A utilização do Caderno de planejamento de outros professores demonstrou ser uma prática relativamente comum entre os docentes, pois, como afirma a professora B., quando ela passou no concurso da rede municipal de ensino e foi assumir o cargo na escola, recebeu dois cadernos de planejamento para lhe servirem como referência:

Eu lembro que quando eu comecei, eu ganhei da minha prima dois cadernos. E eu não consigo pensar em sala de aula sem caderno, e aí fui montando. Montei o primeiro caderno, [...] aí copiava umas atividades, e assim, “Nossa, o que eu vou fazer agora, o que vou trabalhar?” Ia lá no caderno dela, uma sugestão. Aí eu lembro que tinha, “Ah, tem que trabalhar a água”, aí, eu: “Nossa, mas o que é que eu vou trabalhar?” Aí, às vezes, você vai procurar sobre a água, alguma coisa [no caderno de planejamento antigo] (B./E).

Além disso, verificou-se também que quando a professora foi transferida para uma nova escola onde assumiu a função de pedagoga, também levou consigo um Caderno antigo de planejamento, reproduzindo a mesma tendência:

Até esses dias, eu encontrei com a E. corrigindo prova, aí ela falou que um caderno meu ficou [na outra escola]... porque eu trouxe [para a escola em que é pedagoga] um caderno que eu tive do segundo ano (B./E).

O entendimento sobre a recorrência do uso de Cadernos antigos de planejamento pelos professores foi reforçado também

pelo depoimento de uma das pedagogas participantes dos grupos focais realizados no início do estudo, quando ela destacou a existência desses cadernos e seu uso, ressaltando que eles costumam ser mantidos pelos professores durante vários anos:

E tem aqueles [professores] que ficam com os cadernos de planejamento de 10, 20 anos atrás e vêm assim... Saem da escola e já vão pegando do outro [professor], fazem coleção de caderno de planejamento dentro do armário (P5/E).

Portanto, os Cadernos de planejamento antigos se constituíram, assim como a Pasta de atividades, como um recurso alternativo frequentemente utilizado, conforme se vê:

[...] tem aqueles cadernos que são disputadíssimos na escola, que todo mundo quer. Você vai pegar uma série que você não conhece, aí você pega o caderno, aí você já vê como é que a outra professora fez, aí você: “Ah, então eu vou fazer assim”, [...] (B./E).

Sem vivenciar processos colaborativos de análise da própria prática e de tomada de decisões a partir dessa análise, o planejamento de ensino tornou-se uma atividade mecânica, rotineira e limitada do ponto de vista dos seus resultados para a aprendizagem profissional da professora, favorecendo a repetição acrítica.

Não se trata, entretanto, de entender que professores iniciantes na carreira, após a etapa de formação inicial, tenham que aplicar na prática e de forma homogênea, os conhecimentos teóricos que aprenderam, guiando sua prática a partir deles, independentemente das condições existentes e características dos alunos; trata-se de compreender que as teorias serão utilizadas para melhor compreender, construir ou transformar sua prática pedagógica, sempre que necessário. A teoria é, então, perspectivada como auxiliar no processo em que se reflete e se investiga a própria prática e as condições em que ela se desenvolve, buscando soluções para possíveis dificuldades e instaurando possibilidades para novas práticas, aprendizagens e desenvolvimento profissional. Entretanto,

como afirma Rocha (2006, p. 67) sobre o conhecimento teórico dos professores iniciantes, ele pode ficar obscuro frente ao inusitado, sujeito à situações de ansiedade, motivo pelo qual o processo de aprendizagem da docência tem que ser compreendido e considerado com atenção pelas escolas e instâncias de gestão.

A utilização de Cadernos de planejamento antigos, de outros professores, em especial, aspecto que foi destacado e valorizado positivamente na maioria dos depoimentos de B. quando abordou o assunto –, já que como ela mesma afirmou: “não consegue pensar em sala de aula sem caderno” (B./E), foi, então, um apoio, uma forma de minimizar o processo solitário e de dificuldades no qual por vezes se encontrava. A fala a seguir permite esse entendimento:

[...] talvez assim... [o caderno é] para o professor ter mais, ter um apoio, para ele não se sentir tão sozinho naquela série que ele vai começar (B./E).

Além de comportar modelos de atividades e explicitar determinadas metodologias de ensino e conteúdos, os Cadernos também auxiliavam no uso do tempo, dificuldade já relatada, tendo em vista a distribuição dos conteúdos que deveriam ser trabalhados durante o ano letivo. Além disso, subsidiaram o trabalho com determinados conceitos que seriam ensinados aos alunos, já que nele eles se apresentavam de forma mais simplificada do que em livros. Um excerto da entrevista ilustra esse entendimento:

Do caderno da outra professora aproveita as sugestões de atividades, sabe? As sugestões, tanto que... desde o texto, da forma como ela conduziu. Eu lembro que a L. [professora] me emprestou dois cadernos e aí você às vezes dá a impressão que... “O que eu vou trabalhar agora?”. Aí você vai lá e vê, “Mas tal professora em tal dia ainda não tinha trabalhado”, aí você: “Ah, eu estou tranquila”, porque serve de orientação para você mesma ver se você está indo pelos conteúdos certos e também tem coisas, assim, de conceitos. Porque às vezes tem conceitos que você tem que passar pras crianças

e você precisa de uma definição, você pega num livro, o conceito é muito grande, não define. Aí você usa um caderno, ela fez um conceitinho ali: “Nossa, esse conceito é interessante, vou fazer igual”. Eu lembro que tinha... ano passado com o segundo [ano] do primeiro [ciclo], aí era conceito de aumentativo e diminutivo (B./E).

A administração do tempo surgiu como um elemento relevante tanto para a professora B. quanto para a professora A., especialmente no que diz respeito à distribuição dos conteúdos curriculares durante o ano letivo e à aprendizagem desses conteúdos pelos alunos no tempo esperado, pois, na mesma medida em que a professora A. declarou que estava “[...] atrasada” (A./E) com os conteúdos que deveria trabalhar, a professora B. afirmou que ficou “[...] tranquila” (B./E) quando observou que, na data registrada no Caderno de planejamento antigo que lhe servia de referência, o mesmo conteúdo foi apresentado posteriormente à data em que ela mesma trabalharia com seus alunos, o que permitiu que não se sentisse em desvantagem em relação ao ensino desse conteúdo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa foi possível constatar que foram utilizados os recursos alternativos “Pasta com modelos de atividades” e “Cadernos de planejamento antigos, de outros professores”, os quais serviram de apoio durante o período de iniciação à docência. Sem melhores condições de aprendizagem profissional favorecidas pela escola ou mesmo pela SME, o uso desses recursos de forma naturalizada colocou em xeque o favorecimento de um processo de desenvolvimento profissional pautado em alternativas formativas bem fundamentadas tanto prática quanto teoricamente.

Os dois recursos foram mobilizados no espaço escolar para atender às dificuldades sentidas na prática pedagógica, estando, assim, relacionados a processos decisórios orientadores dessa mesma prática. Os Cadernos de planejamento antigos, de outros

professores, embora percebidos pela escola como recursos dos quais professores lançam mão, não foram igualmente compreendidos a partir dos fatores que levam à naturalização do seu uso ou dos impactos que têm no desenvolvimento profissional docente.

O desenvolvimento profissional das professoras A. e B., em seu período de iniciação na carreira, configurou-se em meio às contradições da prática e ao conjunto de desafios enfrentados, o que levou à busca de alternativas – como forma de adaptação – para a sobrevivência na profissão.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

CASTORIADIS, C. **A experiência do movimento operário**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CRUZ, M. F. **Desarrollo profesional docente**. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2006.

CUNHA, M. I. da. Prefácio. *In*: GARIGLIO, J. A. et al. (Orgs.). **A inserção profissional na docência universitária: dilemas, desafios e aprendizagens profissionais**. Curitiba: Appris, 2022.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. 3.ed. Barcelona: Graó, 1998.

LÓPEZ, A.; MARCELO GARCÍA, C. La inducción a la enseñanza en la República Dominicana: El Programa Nacional de Inducción. **Ciencia y Educación**, v. 5, n. 2, mayo/agosto 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/35139329>

9_La_induccion_a_la_ensenanza_en_la_Republica_Dominicana_El_Programa_Nacional_de_Induccion. Acesso em: 28, maio 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 9. ed. São Paulo: EPU, 2005.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores - para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción en la docência en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 17, n. 166, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yHHMMHyY7TnCtkZFGCQrsKP/#>. Acesso em: 03 jun. 2024.

RECURSO. *In*: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia. **Pequeno Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

ROCHA, G. A. E agora... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. *In*: LIMA, E. F. de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.

PROFESSORES INICIANTES NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A PERCEÇÃO DE SI

Vera Lúcia Reis da Silva¹

Maria Isabel da Cunha²

1. INTRODUÇÃO

Trazer professores iniciantes na carreira docente como foco de estudo significa ratificar a compreensão de que não nascemos prontos e que a conclusão de um curso de graduação ou pós-graduação não é um fim em si mesmo, mas possibilidades iniciais para o exercício da docência. Trata-se, portanto, de um processo progressivo de aprendizagem na trajetória dos que abraçam a profissão de professor.

Esta compreensão vem sendo incorporada no campo da docência, com impactos nas políticas de ingresso e progressão no magistério. E, como consequência, passou a ser objeto de estudos e pesquisas pelos estudiosos do tema, bem como das políticas públicas referentes à qualidade da educação em todos os níveis.

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – (Unisinos); Mestra em Educação Pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Graduada em Pedagogia; Professora Associada da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e atua nos cursos de Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH/UFAM. E-mail: verareis@ufam.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Graduação em Ciências Sociais e em Pedagogia; Docente colaboradora no PPG Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Docente convidada da Fundação Universidade de Ciências da Saúde de Porto Alegre. É pesquisadora Sênior do CNPq. E-mail: cunhami@uol.com.br

Tomamos neste texto a iniciação à docência no ensino superior, reconhecendo as especificidades que essa modalidade contém, já que desses profissionais se requer saberes do ensino, da pesquisa e da extensão.

Emerge no contexto em que instituições de ensino superior incluem em seus quadros funcionais aspirantes a esse exercício que, na condição de mestres ou doutores, assumem a docência, com rara ou nenhuma formação específica e/ou experiência profissional para as lides da aula universitária.

Partindo desses pressupostos, professores iniciantes podem ser caracterizados como novos na profissão, mas, também, com certa frequência, novos em relação à idade. Muitos se tornam professores universitários na condição de recém-concluintes de programas de pós-graduação *stricto sensu* e, com base nessa titulação, se candidatam e são aprovados para o ingresso nos quadros acadêmicos.

O que se passa com eles? Quais as experiências positivas ou negativas com que vão constituindo o ser docente? Com quem repartem suas experiências? Como as ressignificam na construção profissional junto aos estudantes? Como constroem seus saberes docentes?

Essas questões impulsionam pesquisas e estudos que possam evidenciar a importância de dar atenção à essa fase de iniciação à docência e aos saberes aí constituídos.

Este texto aborda essa temática através de um recorte do resultado de um estudo mais amplo, com professores com não mais do que cinco anos de exercício do magistério. Foram eles inseridos como efetivos no quadro docente de uma universidade da esfera pública federal, no contexto da expansão realizada pelo REUNI no Estado do Amazonas (Silva, 2015). O critério para esse tempo de docência teve por base estudos anteriores que caracterizam os professores como iniciantes (Marcelo García, 2009).

Certamente a iniciação à docência é um momento singular e um processo em que o professor inicia seu desenvolvimento

profissional. Por essa razão, a pesquisa que serviu de base para esse texto (Silva, 2015), levantou as seguintes questões norteadoras:

- Como os professores iniciantes constroem saberes da docência universitária?

-Qual a percepção que os professores tem de si como docentes universitários?

-Como essa compreensão pode provocar políticas de apoio à essa fase da docência?

-Que impacto elas teriam na qualidade da docência que repercute na aprendizagem dos estudantes?

Portanto, compreendemos como necessário um olhar mais atento sobre professores iniciantes que em tempo de espaço não muito distante passaram da condição de discentes a docentes.

No texto, apresentamos a fundamentação teórica sobre a inserção de professores iniciantes na docência universitária; o percurso metodológico do estudo; as conclusões sobre os achados dessa fase da carreira e a percepção de si que culminam com as considerações finais.

2. A INSERÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A literatura brasileira, na área da Educação, tem trazido importantes contribuições sobre a docência em seus vários aspectos, sobretudo, nos níveis da Educação Básica. Contudo, as pesquisas sobre a iniciação à docência, especificamente no Ensino Superior, são recentes, haja vista que, com a inserção de novos professores no contexto da expansão das universidades públicas, somente nos últimos anos é que pesquisadores e estudiosos abordaram a temática como objeto de investigação.

E para melhor compreensão dessa fase da carreira, recorremos a Cruz; Farias e Hobold (2020, p. 4) quando afirmam que “o conceito de inserção profissional, se reporta ao período que abarca os primeiros anos do professor em um novo contexto de exercício profissional marcado, em geral, por tensões decorrentes de

necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente de trabalho desconhecido [...]”.

Na condição de iniciantes, inseridos na docência do Ensino Superior, a formação pedagógica que emerge da necessidade básica do ensinar e do aprender, não poucas vezes, fica na superficialidade. “E tanto é que muitas pessoas, [...], especialmente no âmbito universitário, conseguem ser professores sem uma profissionalização para a docência [...]”³. Ou seja, são desprovidos de saberes necessários para esse exercício.

Os saberes, nessa perceptiva são compreendidos, como explicou Tardif (2002), como aquilo que se sabe fazer e também justificar o porquê fazer. Ou seja, no caso acadêmico, ter sustentação teórica desse saber.

Esse cenário da expansão vem se estendendo no Brasil, desde as iniciativas de maior democratização do ensino superior, marcadamente pelos meados dos anos 2000, quando políticas democratizantes se fizeram sentir nessa área. Em decorrência houve o aumento de ingresso de novos professores na qualidade de iniciantes, explicitando a necessidade de acompanhamento e de estudos sobre o fenômeno e, de forma mais específica e ao tempo mais abrangente, a compreensão da realidade da Educação Superior em tempos de expansão.

O contexto que emergia com a democratização da educação pública foi mencionado em estudo realizado por Cunha (2013, p. 259), ao evidenciar que:

A iniciação à docência, como campo de interesse da pesquisa e das políticas, tem uma efêmera e recente presença nos estudos da área da Educação. Certamente, foi [...] com preocupação concorrencial sobre a eficiência dos sistemas educativos, que a questão começou a ser posta no Brasil, especialmente em um contexto de expansão e

³ Excerto da entrevista concedida por Maria Isabel da Cunha, que deu origem a artigo de autoria de CARTAXO, S.R.M., publicado na Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 24, n. 80, jan./mar. 2024.

democratização da educação pública com preocupações sobre a qualidade.

Diante desta realidade, a docência universitária, acentuada pela entrada de uma população de jovens recém concluintes de cursos de pós-graduação, se constituiu num tema emergente de estudos e pesquisas que redundassem em apoio a qualidade da profissão. A inserção profissional, muitas vezes, marcada por um movimento de transição, ocorre num curto espaço de tempo da condição de estudante para a de docente.

Certamente esses professores trazem consigo apenas a experiência discente com aportes para a investigação construída nos Mestrados e/ou Doutorados. E, segundo Cunha (2012, p. 205):

Quando se incorporam à Educação Superior, nesses tempos de interiorização e massificação, descobrem que deles se exige que tenham uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência para o qual, na maioria das vezes, eles não têm a menor qualificação. [...] terão que dominar o conhecimento disciplinar nas suas relações horizontais, em diálogos com outros campos que se articulam curricularmente. Precisarão ler o contexto cultural de seus estudantes, muitos deles com lacunas na preparação científica desejada [...].

São razões que afirmam a necessidade de mobilização no espaço de trabalho e articulação com os pares no sentido de apoio para a superação, num primeiro momento de dificuldades e desafios que se lhes apresentam no início da docência. Essa fase da profissão merece atenção, pois como no dizer de Day (2001, p. 102, grifo do autor), "os seus 'inícios' serão fáceis ou difíceis, em função de sua capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo".

Essa condição faz com que se perceba características diferenciadas entre professores experientes e professores iniciantes. Um dos estudos de Marcelo García (2009) apresenta características interessantes que ajudam nesse entendimento, considerando que

professores experientes possuem no mínimo cinco anos de experiência docente e, sobretudo, se constituem como uma pessoa com elevado nível de conhecimento e habilidade adquiridos com dedicação especial e contínua. Contudo, não se pode afirmar que o tempo na carreira caracterize o docente como um bom professor. Só a vivência é capaz de gerar um corpo de conhecimentos e, nesta perspectiva, o enfrentamento de situações práticas.

Marcelo García (2009) menciona características que são referenciadas como comuns a profissionais experientes em qualquer área do conhecimento: o experiente realiza suas ações apoiando-se em uma estrutura diferente e mais complexa do que o iniciante, exercendo um controle espontâneo e estratégico sobre as partes do processo, que se desenvolve de maneira mais automática, no caso do iniciante.

Em segundo lugar, figura a quantidade de conhecimentos e habilidades que o experiente tem em comparação ao iniciante. Em terceiro lugar, o experiente detém a estrutura do conhecimento, enquanto que os iniciantes tendem uma compreensão mais superficial. Possuem ideias gerais e um conjunto de detalhes conectados com a ideia geral, mas não entre si. Os experientes, por outro lado, tendem a ter uma estrutura de conhecimento profunda e multinível, com muitas conexões inter e intra níveis. A última característica que distingue experientes de iniciantes, para o autor, é a representação dos problemas: o experiente atende a estrutura abstrata do problema e usa uma variedade de tipos de problemas armazenados em sua memória. Os iniciantes, ao contrário, estão influenciados pelo conteúdo concreto do problema e, portanto, têm dificuldades para representá-lo de maneira abstrata.

Sabemos, portanto, que os professores expertos notam e identificam as características de problemas e situações que podem escapar à atenção dos iniciantes. O conhecimento experto consiste em muito mais do que uma lista de fatos desconectados acerca de determinada disciplina. Pelo contrário, seu conhecimento está conectado e organizado em torno de ideias importantes acerca de suas

disciplinas. Essa organização do conhecimento ajuda os expertos a saber quando, por que e como utilizar o vasto conhecimento que possuem numa situação particular (Marcelo García, 2010, p. 27-28).

Neste sentido, o professor iniciante está vulnerável a agir por um *insight*, diante de uma situação que emerge no cotidiano da docência. A formação específica, por si só, não dá condições de reverter na prática questões mais complexas relacionadas ao ensinar e ao aprender, para as quais, muitas vezes, se apela para a improvisação de ações não refletidas.

Diante dessas evidências, a inserção de um iniciante na docência nem sempre é marcada por uma trajetória de segurança no que se faz em relação à prática pedagógica. Embora os anos vivenciados como estudantes tenham produzido experiências acadêmicas, o ser professor exige conhecimentos e saberes profissionais específicos, para dar conta das demandas de seu fazer.

Também Menezes e Silva (2021, p. 43) se manifestam defendendo ser “fundamental que os profissionais que atuam na área da educação estejam inseridos em curso de formação de curta ou longa duração”. Nessa percepção, há necessidade de uma formação continuada quer seja por iniciativa pessoal ou institucional.

Todavia, tem-se a necessidade de predisposição por parte do professor em fazer uma análise crítico-reflexiva que o permita perceber, ao olhar para si, as suas limitações formativas, visto que a docência é dinâmica e necessita de ações mais ativas e efetivas no cotidiano da sala de aula (Menezes; Silva 2021, p. 43).

Vale ressaltar que a formação continuada não se limita à dinamicidade da docência ou à prática pedagógica do professor como um fazer somente técnico, mas está interligada de forma mais ampla ao desenvolvimento profissional docente. Trata-se de um processo que possibilita mudanças na maneira de ser e agir na docência, vivenciando experiências, ampliação de conhecimentos e consolidação de saberes.

Partindo da compreensão de que formação continuada, desenvolvimento profissional docente e identidade profissional estão intrinsicamente interligados, estes aspectos não podem passar despercebidos na trajetória da docência, pois um serve de suporte para outro enquanto o docente está em processo de construção. “É apenas ao cabo de certo tempo – tempo da vida profissional – que o *Eu pessoal* vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo de trabalho, e se torna em *Eu profissional*” (Tardif, 2002, p. 108, destaque do autor).

Por ser uma caminhada que não é linear, mas complexa, a inserção à docência é uma fase de enfrentamentos do novo, do desconhecido, do inesperado. E sendo a docência um espaço ampliado de fazeres em que outras atividades compõem o “repertório” do ser professor, esta não se delimita à sala de aula, vai mais adiante. Os compromissos da profissão exigem habilidades de convivência com os pares, de constante atualização na sua área de conhecimento e horizontalização do seu campo de estudo. Pressupõem compreender a cultura dos estudantes e os processos que os motivam a aprender; os métodos e as técnicas de ensino bem como uma expertise em avaliação. A docência é uma profissão complexa e o início profissional enfrenta tensionamentos, e a busca própria de ser e de se fazer professor.

Huberman (1995), autor que se dedica aos ciclos profissionais docentes, indica que no período dos primeiros três anos de experiência, o professor passa pela fase de “sobrevivência e descoberta”. Logo essa fase vai provocando o sentimento de “competência pedagógica” crescente.

Para o autor, há dois primeiros estágios que correspondem às fases peculiares, demarcados como características do professor iniciante, como descrevemos a seguir:

a) **Entrada na carreira** (1-3 anos): contato inicial com a sala de aula, envolvendo dois componentes: *sobrevivência* e *descoberta*. O primeiro, ligado ao que se pode chamar de choque do real; e o segundo, vinculado à ideia de entusiasmo inicial, por estar

finalmente exercendo a profissão. Ambos são vivenciados paralelamente, mas o segundo permite aguentar o primeiro;

b) **Estabilização** (4-6 anos): implica em pertencer a um grupo docente, acompanhando ou precedendo um sentimento de *competência pedagógica* crescente. Nesta fase, o professor passa a preocupar-se menos consigo e mais com os objetivos pedagógicos, sentindo-se mais à vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas. Esta fase envolve o estabelecimento de um estilo próprio como professor e a consolidação de um *repertório pedagógico* que lhe traz crescente confiança.

O processo dinâmico da docência respalda a tese de que as prováveis fases pelas quais passam os professores não são fixas, pois, como profissional em constante construção, o professor evolui e se modifica permanentemente, não podendo reduzir seu desenvolvimento em séries de acontecimentos registrados cronologicamente.

Vale também destacar a referência de Marcelo García (1999) ao estudo de Feiman, ao mencionar quatro fases diferenciadas pelas quais passa o professor: *Pré-treino* (inclui as experiências que os futuros professores tiveram enquanto alunos); *Formação inicial* (etapa de preparação formal para ser professor); *Iniciação* (primeiros anos de exercício profissional, os quais se configuram como uma etapa ímpar e marcante na vida do professor); *Formação permanente* (inclui as atividades de formação planejadas pelas instituições e pelos próprios professores ao longo da carreira permitindo seu desenvolvimento profissional).

Compactuamos com o pensamento de que o processo de tornar-se professor tem possibilidade de começar antes da entrada no curso de formação inicial, mas nos chama atenção a terceira fase mencionada pelo autor – *Iniciação* –, assim como a quarta – *Formação permanente* –, por representar a ação contínua de aprendizado e de desenvolvimento profissional do ser professor.

Isaia e Bolzan (2009, p. 136) em seus estudos apontam que,

[...] tornar-se docente exige um permanente processo de aprendizagem que acompanha toda a trajetória do professor, indicando sua incompletude como ser humano e como docente [...]. A aprendizagem faz parte da natureza humana. Cada um nasce na condição de aprendiz e o que faz com essa ferramenta humana depende de inúmeros fatores [...]. Aprender durante toda a vida e ao longo da trajetória docente é um fato ou circunstância que todo professor precisa para poder constituir-se profissionalmente.

E Marcelo García (2009, p. 11) lembra que "os professores principiantes necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir, de avaliar e de aprender sobre seu ensino, de tal forma que melhorem continuamente como docentes".

Mesmo que a LDB 9.394/1996 enfatize que uma das incumbências dos docentes é a participação em atividades de desenvolvimento profissional, cabe às Instituições, imbuídas de sua responsabilidade social, contribuir para o desenvolvimento de seus docentes, transformando, como no dizer de Cunha (2010), seus espaços em lugares de formação. Essa ideia é ratificada por Cartaxo (2024, p. 76), ao dizer que:

A defesa de espaços de formação de professores é uma forma de dar continuidade ao processo de aprendizagem da docência, uma vez que os professores acionam permanentemente saberes da prática, mas que precisam ser ressignificados em saberes teóricos para se transformarem em profissionais.

A incompletude do professor como pessoa e profissional requer contínua aprendizagem da docência, direcionando-a para a melhoria de qualidade que se espera do ensino em tempos de transformações. O professor passa por processos de mudanças, o que implica em se reconhecer como profissional e com capacidade para atender as demandas que emergem no cotidiano da docência. Para Cruz; Farias e Hobold (2020, p. 4):

Diversas particularidades delineiam o estado de ser professor iniciante, que é tensionado, de um lado, pelo processo gradual e lento de se reconhecer como profissional responsável por suas decisões no contexto de trabalho e, de outro, pela falta de confiança em si mesmo no que concerne a sua capacidade de atender as expectativas em torno de sua atuação docente.

A constituição da docência é permeada por movimentos não lineares e diante da realidade que pode se apresentar como desafiadora o professor iniciante irá depender de condições específicas do ambiente de trabalho, do apoio de seus pares mais experientes e das iniciativas de sua instituição.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O estudo de (Silva, 2015) que serve de base para esse artigo assumiu uma abordagem qualitativa, uma vez que buscou respeitar os aspectos subjetivos concernentes ao tema central. Nesta abordagem, os procedimentos de coleta de dados revelam uma postura teórica, valores e visão de mundo do pesquisado e incluem o reconhecimento das marcas da subjetividade na pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) ratificam aspectos da abordagem qualitativa, afirmando que, ela exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial; que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. Também Gatti e André (2010, p. 30) reiteram que “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

A busca de dados, a partir da realidade empírica, visando encontrar possíveis respostas aos questionamentos feitos sobre o objeto de estudo, trilhou caminhos da entrevista de cunho narrativo que possibilitou dar voz e ouvir com mais intensidade o

emergido no percurso, até então realizado por três professores e uma professora.

A narrativa possibilitou movimentos em que o autor do relato faz uma imersão em si, olha para si e, nessa dinâmica, produz conhecimentos sobre si. E, como menciona Josso (2010, p. 189), “esse olhar retrospectivo e prospectivo estimula a reflexão sobre a responsabilidade do sujeito sobre seu vir a ser e sobre as significações que ele cria”.

Schmutz-Brun (2012, p. 39-40) contribui com o tema e ajuda a ampliar sua compreensão, ao dizer que:

A experiência narrada e refletida transforma a experiência e, por via de consequência, age sobre a dinâmica identitária do autor [...]. A narrativa faz obra de formação, criando um espaço de interpelação do sujeito que se diz e diz [...]. A narrativa o compromete a construir sentido a partir de experiências vividas.

A entrevista de cunho narrativo permite que o pesquisador proponha corte de tempo e de espaço ao narrador que, por sua vez, detém a atitude de exploração do tema emitido nas perguntas relacionadas aos eixos estruturantes propostos pela pesquisa.

4. INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: A PERCEPÇÃO DE SI NA VOZ DOS PARTICIPANTES

Entender o professor como um profissional que pensa sobre o que faz e se empenha em fazê-lo da melhor maneira possível, pressupõe que ele, mais do que ninguém, possa esclarecer o porquê de suas ações. Perguntar-lhe, então, pode ser um bom método para saber realmente porquê e como as faz.

Não se pode negar que a iniciação à docência é um momento singular e é um processo em que o professor terá que se desenvolver profissionalmente, construindo sua identidade e se percebendo como docente.

Dos dados analisados decorrentes de um contexto específico referente a temática central – *professores iniciantes na docência universitária* –, emergiram questões e situações experienciadas por sujeitos que, nessa condição, protagonizaram e deram vida ao estudo. Os dados foram distribuídos em eixos basilares que abarcaram dimensões preestabelecidas. Neste texto exploramos o eixo “Construção da docência e da identidade profissional” com uma de suas dimensões “percepção de si como docente universitário”.

O primeiro participante, ao fazer seu relato sobre a **percepção de si como professor universitário**, há o reconhecimento que sua maneira de agir, algumas vezes, não foi a das mais adequadas. Mas diz como se percebe e visualiza possibilidades de melhorar.

Eu percebo que sou dinâmico [...]. Mas, em alguns momentos o meu modo de falar (com os alunos) era um pouco rude, mas eu procuro sempre estar melhorando, procuro estar sempre com a mente aberta. Talvez os meus alunos falem melhor, porque olhar pra gente, a gente fala uma coisa, mas os alunos falam como uma pessoa que está do lado de fora. Mas, no meu ponto de vista, como professor universitário, eu tenho mais algo para oferecer aos meus alunos, para a universidade e eu estou fazendo a minha parte pra melhorar, talvez não em uma velocidade aceitável, mas estou procurando fazer [...]. Não sei se os alunos, ainda, têm algum medo de mim, mas creio que eu estou melhorando (Professor 1).

Esse professor demonstrou preocupação com a imagem que passou a seus alunos, refletida na aspereza com que falava. Podemos inferir que a forma de agir do professor teve tom de autoritário o que não foi salutar e teve implicações na relação professor-aluno. A falta de experiência para tomar decisão mais acertada diante de situações vivenciadas em sala de aula deixa lacuna no processo de ensinar e aprender.

Na dinamicidade da construção da docência o professor se caracteriza como se vê, e se sente na profissão. E nesse processo a ação e a autoconsciência são elementos em destaque. “A ação, porque a escolha das maneiras de agir deriva do foro pessoal e

profissional. A autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão do professor sobre sua ação” (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 115).

Neste sentido, olhar para si, olhar para dentro de si, nem sempre é tarefa fácil; mas a reflexão e a autorreflexão possibilitam contemplar melhor a própria imagem, a autoimagem. E, na condição de profissionais em construção, os torna susceptíveis a aprender consigo mesmo e com os outros, com os erros próprios e com os erros dos outros.

Na **percepção de si como docente universitário** houve, por parte de outro interlocutor, a compreensão de que vem se desenvolvendo profissionalmente e, em sua narrativa evidencia positividade ao olhar para si, observando seu crescimento e reconhecendo a necessidade de avanços e recuos, tendo como parâmetro o olhar para o outro e o olhar do outro sobre si.

Como professor, tenho percebido que tenho melhorado. Como eu falei, a minha base de professor é aquela reflexão de que ser competente é saber, saber fazer o saber e saber ser. Então, eu sempre olho para esses três pontos. O meu mestrado contribuiu para esse meu saber, aumentou os meus conhecimentos das disciplinas em que trabalho. Mas, quando cheguei aqui, tinha o laboratório de ensino que eu não sabia nem o que era. Eu achava que não existia laboratório de ensino. Eu achava que laboratório era só o experimental e que não existia laboratório pedagógico! Com isso, eu cresci muito nesta área. Eu acho que saber fazer o saber, de desenvolver o meu lado como professor eu fui buscando não só com os colegas, mas até em outras áreas, em projetos que eu desenvolvi. [...]. Na parte do saber ser, eu sempre fico olhando para os alunos, o que eles estão achando de mim como professor. Às vezes, os alunos vão reclamar que o professor fez isso, fez aquilo. Então, eu digo: Opa! Acho que, realmente, eu exagerei com tal exigência. (Professor 2).

Olhar para si requer o reconhecimento de que nem tudo sabemos e que temos muito a aprender. A consciência de incompletude dá possibilidade de reflexão e permite buscar novos conhecimentos e saberes para respaldar o que, como e o porquê

ensinamos. Ferraz; Ferreira e Nova (2021, p. 163) nos ajudam na compreensão de que,

[...] os saberes imprescindíveis para o professor universitário desenvolver uma aula com sentido didático-pedagógico ainda é uma questão pouco compreendida. A sala de aula e o desenvolvimento do ensino ou a tessitura da aula demandam saberes didático-pedagógicos que lhes são medulares.

Isto nos possibilita a dizer que o sentido da docência se revela no *fazer*, no *ser*, no *tornar-se*, caracterizando o compromisso social e ético do profissional que assume a docência para formar e formar-se, pois ao mesmo tempo que ensina aprende e, assim, vai se constituindo no ser docente.

Ao ser provocado para falar da **percepção de si como professor universitário**, o próximo participante sorri bastante e diz ser complicado fazer uma autocrítica. Depois de fazer uma pausa, fala:

Todo final de período eu tento olhar pra mim mesmo e vê como eu me saí. Eu percebo que hoje sou extremamente diferente de como eu era no começo, sou mais dedicado com a docência. A minha experiência no Ensino Médio me trouxe alguns vícios que tenho tentado deixar de lado. Ir com o aluno, pegar na mão dele e tentar ensinar, em vez de deixar ele ir atrás do conhecimento. Sentar com o aluno e fazer a questão pra ele, como sendo o jeito mais fácil para que tenha resultado, em vez de mostrar uma estratégia pra ele aprender. Quanto a isso eu já mudei bastante. Tento verificar todo final de período pra ver como é que eu estou me saindo. Eu faço um plano no começo para ver como vou trabalhar. Então, eu faço isso todo período para tentar chegar num patamar melhor possível. E esse é o maior desafio da docência, porque todo período tem uma turma diferente, tem que tratar diferente, tem que perceber as mudanças [...] (Professor 3).

Há compreensão por parte desse participante da necessidade de olhar para si e perceber mudanças em suas práticas e sua dedicação com a docência. Não hesitou em falar dos “vícios” que o acompanharam na docência universitária que, de alguma forma, traziam implicações para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Ferraz; Ferreira e Nova (2021, p. 162) lembram que “[...] docência do ensino superior é um tipo de atuação do trabalho de magistério dos mais específicos [...] e, portanto, a grande maioria desenvolve a aprendizagem e consolida a sua identidade com base nas experiências cotidianas em sala de aula”. Portanto, podemos inferir que a realidade vivenciada no mundo acadêmico foi o impulsionador da própria aprendizagem e de construção de uma prática comprometida com mudanças necessárias na forma de ensinar e de aprender.

Ser proativo parece ser uma das características do nosso interlocutor e a heterogeneidade das turmas e as diferenças entre os estudantes com quem trabalha não o intimidaram, mas o motivaram a continuar buscando nível de qualidade para o que ensina.

Ao ser provocada a falar da **percepção de si como docente universitária**, outra docente, participante da pesquisa, levantou questionamentos sobre estar ou não formando bem os futuros profissionais.

Eu digo para meus alunos que eu não estou professora, eu sou professora e me vejo com a grande responsabilidade de contribuir na formação de outros profissionais. [...] Eu não posso criticar só o aluno, pois se ele não sabe, a culpa também é minha. [...] Eu, como professora, me vejo melhor do que cheguei, mas ainda longe de onde pretendo chegar. [...]. Como diz Paulo Freire, nós somos seres inacabados. Nós precisamos dessa formação permanente e se a universidade não me dá essa formação eu tenho que correr atrás (Professora 4).

Nossa protagonista demonstrou capacidade crítica ao olhar para si e foi autêntica no reconhecimento da responsabilidade que tem diante do compromisso social de formar alguém que vai formar o outro. Sua posição é firme e não hesita em assumir a profissão que exerce ao dizer que é professora.

A profissão é indicativa do que fazemos no *mundo/mercado de trabalho*, da forma específica de participação na construção da sociedade. O que somos está estritamente ligado ao que fazemos. À

pergunta 'Quem é você?' quase sempre se responde com um: 'Sou economista', 'Sou mecânico', 'Sou professor' (Rios, 2009, p. 118, *destaques* da autora).

Percebemos, também, na narrativa mais um aspecto relacionado ao processo de ensinar, aprender e formar. E, nesse processo, a capacidade não só de reconhecer seus limites, mas a necessidade de continuar aprendendo como uma realidade possível. Essa professora deixa em evidência sua predisposição para investir em sua formação. Demonstra atitude de ir em frente e não ficar na dependência ou esperar no incerto, que pode ou não acontecer. "Ampliar o conhecimento é uma exigência ética" (Rios, 2008, p. 83).

Neste sentido, para quem almeja a docência, a formação continuada é um imperativo profissional para toda a vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na percepção de si como professores universitários há o reconhecimento de que o dinamismo faz parte da profissão, mas que não evita posturas inadequadas diante da insegurança de agir frente a situações inesperadas, implicando, com consequências negativas, na imagem do profissional que se inicia no seu labor. O desafio aponta para reconhecer as limitações iniciais, dispor-se às aprendizagens da nova profissão, empenhar-se a melhorar o desempenho e estar aberto a novos conhecimentos. Reconhecer a docência como um fazer complexo que exige uma pluralidade de saberes e constante formação. O docente atua num campo em movimento, quer dos estudantes, das instituições, da sociedade e das práticas profissionais que envolvem os instrumentais de sua profissão.

Mas é também importante a predisposição para aprender com os pares, ter iniciativa para novas aprendizagens, além de saber ouvir a voz dos estudantes sobre si e o trabalho que desenvolvem, com constante reflexão sobre a sua prática pedagógica.

Das instituições e do ambiente acadêmico exige-se programas e ações de recepção e acompanhamento aos novos quadros docentes, com programas de apoio e acompanhamento direcionado à reflexão sobre a prática e sua sustentação na teoria.

No âmbito da profissão, o reconhecimento da responsabilidade dos mais experientes com os iniciantes, incluindo uma gradativa inserção nas implicações da docência.

A pesquisa indicou que houve diferença na percepção da profissão pelos docentes ouvidos, sobre o início da inserção na docência universitária. Já conseguem analisar retrospectivamente suas experiências quando provocados a refletir sobre elas. E são capazes de uma autoavaliação que inclui o olhar para si, refletindo sobre o vivido, sobre as práticas realizadas, seus saberes e os não saberes profissionais.

Chamou atenção, entretanto, que viveram esse processo individualmente, sem uma intencionalidade institucional de um acompanhamento sistemático. Referem que a ajuda veio da relação com os pares também iniciantes, que compartilhavam inseguranças e novos saberes. Isso suscita das Instituições compromisso com a formação dos profissionais, entendendo que se trata de uma responsabilidade coletiva.

O compromisso da pesquisa foi contribuir com a compreensão de um tema de muita significação para o êxito das políticas de expansão e sucesso da educação superior no país. Que ajude a alavancar a democratização e a qualidade desejada.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora: Portugal, 1994.

CUNHA, M. I. da. O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional. *In*: PRYJMA, M. (Org.).

Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. Curitiba: UTFPR, 2013. p.259-271.

CUNHA, M. I. da. A iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas. *In*: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. **Qualidade da educação superior.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p.203-214.

CUNHA, M. I. da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 19-81.

CRUZ, G. B. da.; FARIAS, I. M. S. de.; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994149>. Acesso em: 28 abr. 2024.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto Editora: Porto, PT, 2001.

FERRAZ, R. D.; FERREIRA, L. G.; NOVA, C. C. C. da. A docência universitária e suas interfaces didáticas: movimentos de aprendizagens. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 68, jan/mar. 2021.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores.** 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 1995.

JOSSO, M.-C. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodoce.te.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 4 set. 2023.

MARCELO GARCÍA, C. (Org.). **El profesorado principiante:** Inserción a la docencia. Barcelona, Espanha: Octoedro, 2009.

MENEZES, C. C. de O.; SILVA, V. L. R. da S. Formação continuada de professores da educação básica à luz do estado do conhecimento. **Revista Humanidades e Inovação**, v 8, n. 55, ago. 2021.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

RIOS, T. A. Ética na docência universitária: apontamentos para um diálogo. *In*: CUNHA, M. I. da; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Org.). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p.117-129.

SCHMUTZ-BRUN, C. As múltiplas invenções da abordagem (auto)biográfica na formação inicial dos professores do secundário I e II. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. **Práticas docentes e práticas de (auto)formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p.27-54.

SILVA, V. L. R. da. **Docentes universitários em construção**: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no sul do Amazonas. 2015. 175 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4995>. Acesso em: 19 maio 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PROFESSORES INICIANTE E INGRESSANTE: DIFICULDADE E DESCOBERTA NA INSERÇÃO NA CARREIRA DOCENTE EM GOIÂNIA-GOÍÁS

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva¹

Rodrigo Fideles Fernandes Mohn²

1. INTRODUÇÃO

Partindo da contradição conseguimos perceber que o trabalho do professor nos primeiros momentos potencializa os processos de reconhecimento e desistência. Esta pesquisa buscou analisar dificuldades e descobertas do trabalho dos professores inseridos na carreira docente em escolas públicas da Educação Básica no município de Goiânia, localizada no estado de Goiás.

Levando em conta os argumentos que precedem reflexões elaboradas pela epistemologia do Materialismo Histórico-Dialético, questiona-se: Quais são as dificuldades e as descobertas que marcam o trabalho docente dos professores iniciantes e dos professores ingressantes nas instituições de Educação Básica na rede pública municipal de Goiânia no estado de Goiás?

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG, Goiânia-GO; Professora Associada DE do Departamento de Administração e Planejamento - PAD da Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: katiacurado@unb.br

² Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB, Brasília-DF; Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidade (EFPH) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). E-mail: mohnfideles@gmail.com

O objetivo principal é identificar e analisar as dificuldades e as descobertas do trabalho docente dos professores iniciantes e dos professores ingressantes nas instituições públicas municipais de educação na busca das marcas singulares na atividade docente. Com os objetivos específicos buscamos: a) Perceber as marcas singulares do trabalho docente dos professores iniciantes e dos professores ingressantes; b) Identificar os elementos constitutivos da inserção na carreira do trabalho docente de professores iniciantes e professores ingressantes na rede municipal de ensino público de Goiânia no estado de Goiás; c) Analisar se há diferença entre o professor iniciante e o professor ingressante no que se refere aos elementos constitutivos das dificuldades e descobertas, tomando especificamente as experiências no município de Goiânia no estado de Goiás;

No trabalho docente há marcas genéricas e singulares de professores iniciantes e ingressantes. Essas marcas são constituídas por especificidades relacionadas ao gênero, à idade, à modalidade ou à etapa de ensino e, até mesmo, às próprias características da rede de educação em que trabalham esses profissionais. Com relação às características da rede, destacamos pontos como: a forma da recepção na rede e na instituição de ensino, as formas que possuem apoio ou não, e a perspectiva de desenvolvimento profissional docente que é realizado na rede de ensino.

Devido à existência desses elementos singulares da profissão docente, inclusive com a inserção na carreira mesmo antes de ser profissional, apresentam-se diferenças entre o professor iniciante e o professor ingressante. Esse conjunto das marcas singulares do trabalho docente vão constituindo pares dialéticos que explicam as dificuldades e as descobertas dos dois grupos de professores estudados aqui. Sendo os pares dialéticos: pedagógicas-relacionais; teoria-prática; trabalho-condição de trabalho; satisfação/prazer-insatisfação/sufrimento; e apoio-solidão. Cabe à formação inicial e continuada a luta por políticas na rede de ensino e pela melhoria na qualidade das condições de trabalho. Desta maneira, espera-se

que a contradição entre os pares dialéticos se torne efetivamente possibilidade de pertencimento e desejo de ‘ser’ um professor.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A inserção na carreira docente tem sido tomada como objeto de estudo de várias pesquisas e segundo Huberman (1992), o período caracterizado como o início na carreira docente geralmente é compreendido entre os três primeiros anos de magistério e é identificado como o período mais difícil. Isto ocorre por ser a fase de transição na qual o aluno (acadêmico) “se torna” professor, sendo comum o sentimento de insegurança, medo e despreparo profissional. O período de iniciação é a etapa em que o professor busca conhecer a sua própria situação e definir os comportamentos a serem adotados no exercício da atividade profissional. Neste interim, o professor encontra algumas dificuldades, podendo perceber um distanciamento entre a profissão idealizada durante a formação inicial e a realidade encontrada na sala de aula e, até mesmo, na própria instituição de ensino da Educação Básica. Tal desilusão coloca em xeque seus conhecimentos e pode vir a levar os profissionais à desistência da carreira docente.

Huberman (1992) ressalta que esse momento, do início da docência, é caracterizado pelos estágios de sobrevivência e descoberta. Esse tempo inicial de sobrevivência está relacionado com o “choque de realidade”, no qual, dentre tantas experiências, o professor passa por uma apropriação constante da docência, percebendo a distância entre os seus ideais e a realidade da sala de aula. Segundo o autor, o professor só consegue enfrentar esse primeiro aspecto por acontecer paralelamente à descoberta, que é o entusiasmo por estar em uma situação de responsabilidade.

Algumas pesquisas relatam que a insegurança, o cotidiano escolar e as “condições de trabalho”, somadas a um sentimento de isolamento, tomam conta do professor iniciante (Mariano, 2005). O professor, ao observar a realidade de seu trabalho, pode desenvolver conflitos e preocupações educacionais, especialmente

em contextos os quais afrontem a sua perspectiva de trabalho e possam vir a desestimular a continuidade da carreira (Bejarano; Carvalho, 2003). Tais conflitos podem aparecer em situações com as quais o professor não esperava se deparar e estão em contradição com suas próprias crenças, expectativas e ideia do que é ser professor (Quadros, 2006).

Nesse contexto do processo de inserção na docência, em meio à tensão existente entre dificuldades e descobertas, considerando que os professores vão assumindo ou desistindo da carreira, na presente pesquisa nos propusemos a estudar e analisar a inserção no trabalho docente. Assim, buscamos compreender as contradições entre dificuldades e descobertas, tomando tais categorias enquanto par dialético.

3. METODOLOGIA

Ao referendarmos a pesquisa pelo materialismo histórico-dialético para estudarmos a inserção na carreira docente, tomamos como princípio uma premissa marxiana que compreende a noção de que o nexos causal – existente entre as atividades práticas do ser humano nas suas relações combinadas com a natureza e uns com os outros em sociedade – e a atividade mental, por meio da qual reproduz o mundo material e age como uma totalidade do pensamento que produz a si mesmo.

Ao detalhar as implicações das relações abstrato/ concreto, expostas por Marx (1985a) na realização do ato metodológico de compreender a realidade, Saviani (1991) define a importância do método não apenas para as pesquisas, mas como possibilidade interventiva no campo da formação de professores, pois

Assim, a teoria, no sentido de elaboração abstrata do concreto real, é o caminho escolhido pelo investigador. Trata-se de sua maneira de ordenar o real e de conferir à pesquisa a dimensão de sua importância na compreensão da realidade. Neste sentido, é preciso eleger uma teoria que permita interpretar e explicar os fenômenos educativos. Faz-se necessário um método que não seja

uma ferramenta neutra, mas “[...] uma espécie de metrologia dos fenômenos sociais, que nas perspectivas que denomino de metafísicas é tomada como garantia da cientificidade, da objetividade e da neutralidade” (Frigotto, 1989, p.77).

A análise dos fenômenos educacionais como uma questão das relações sociais, portanto, humanas e culturais, baseia-se na construção de teorias sobre suas manifestações mais simples e imediatas em relação com a totalidade social e histórica. O método permite tal movimento do pensamento, o que certamente não é fácil, pois implica reconhecer que o objeto de pesquisa se constitui nas relações sociais. Estas são construídas pela humanidade durante todo tempo histórico (totalidade); possui grande número de características conflituosas, como por exemplo, o fato de que a educação é ao mesmo tempo emancipação e alienação (contradição); a reflexão que deve ser capaz de fazer na relação estabelecida com as coisas do mundo real (mediação) e necessita ser analisada a partir das relações que os homens estabelecem com a natureza e entre si na produção e reprodução de sua existência (trabalho).

Podemos apreender que, para compreender o fenômeno educativo por meio do materialismo histórico-dialético, as categorias expressam o concreto pensado, pois são elementos constitutivos de processos sociais, os quais podem ser percebidos por uma teoria ou visão do mundo. De particular interesse são as categorias fundamentais, a partir das quais se podem construir categorias derivadas. As categorias são conceitos básicos que refletem as conexões e as relações dos aspectos gerais e essenciais do real. Como surgem as categorias? Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e possibilitam a interpretação da realidade e das estratégias políticas. É importante ressaltar que as categorias “exprimem [...] formas de modos de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada [...]” (Netto, 2009, p.685), e podem ser consideradas como ontológicas e reflexivas.

A “totalidade”, como categoria de prova do método, permite conectar, articular, o real a outros processos. Para perceber o real

como um processo histórico, temos que observar na relação “todo-parte” a tensão das contradições. Se a ignorássemos, estaríamos considerando a realidade como uma sequência de níveis autônomos. “A totalidade não é um tipo-ideal [...] não quer dizer todos os fatos e nem a soma de partes” (Cury, 1987, p. 36). A totalidade, torna-se importante para compreendermos que a inserção na carreira docente não está reduzida a um único momento, mas ao processo estabelecido pela condição de trabalho do professor, inclusive na estrutura das relações sociais. Ou seja, a trajetória profissional está permeada pelo tipo de instituição escolar e pelo período histórico e pelo sistema político.

Para tentarmos capturar essa totalidade são necessárias mediações (internas e externas) que articulam as totalidades, visto que as relações entre as diferentes totalidades não são diretas. Marx (2002) supõe que a dinamicidade do movimento dos objetos, enquanto totalidades, tem caráter contraditório. Assim, a contradição se constitui como motor permanente da interação dinâmica entre processos. Compreende-se, pois, a “contradição” como a força motriz do próprio processo normal e não apenas a forma de passagem de um estágio a outro. É princípio do “ser” e só é possível apreendê-la na realidade, considerando-a base dos processos (Lukács, 1967). A categoria “mediação”, por sua vez, é importante para este projeto de pesquisa, porque produz vinculação de momentos diferentes com um todo; ou seja, ela expressa as relações concretas e vincula dialeticamente. Os fenômenos estudados são entendidos como uma teia de contradições, que se imbricam mutuamente. Com isso, buscamos compreender no trabalho docente a inserção do professor na carreira; e o devir a ser nessa teia de relações contraditórias.

4. RESULTADOS, DISCUSSÃO E ANÁLISE

Na análise do processo de compreensão sobre as dificuldades e as descobertas do professor no início da carreira surgiram como categorias os seguintes pares dialéticos: professor iniciante-

ingressante, dificuldades-descobertas, teoria-prática, satisfação/prazer-insatisfação/sofrimento; e apoio-solidão.

Apresentamos a seguir as sínteses dos pares dialéticos as quais elencamos para expressar as dificuldades e as descobertas dos professores em início de carreira no município de Goiânia.

A partir de nossas análises dos 284 questionários respondidos pelos professores que se inseriram na rede pública de educação básica no município de Goiânia, podemos inferir que existem diferenças significativas na forma de encarar o início da carreira na rede dos professores. As distinções são notórias entre os professores que possuem alguma experiência docente após a graduação e àqueles 248 concluintes da graduação e são concursados sem experiência. Podemos confirmar nossa alegação com o seguinte depoimento: **“Não esperar que o professor nunca atuou ou somente fez estágio tenha experiência, valorizar sua disposição e vontade de aprender e trabalhar. Todos começam no início e não do meio. Experiência vem na prática e junção dos dois (teoria/ prática)”**.

As dificuldades do professor iniciante são causadas pela cobrança em sua atuação constituída de contradições. Estas, marcam a expectativa do reconhecimento ou da negação da carreira docente. Podemos destacar alguns aspectos para esse processo, sendo eles: a relação com o aluno; a dicotomia teoria-prática; a relação com os pares; a condição material de trabalho nas escolas; o conteúdo e as metodologia, as condições objetivas do trabalho docente que geram sentimentos de angústia, insegurança, fracasso e desmotivação. A partir disso, existe a possibilidade do professor iniciante se reconhecer no trabalho ou negar o trabalho docente de forma diferenciada e referendada pela totalidade histórica. Destarte, percebemos um movimento dialético e contraditório. Já para o professor ingressante, ou seja, aquele com experiência docente anterior, percebemos que sobressaíram os aspectos de “lidar com o novo cotidiano e as condições objetivas de trabalho”. Os outros aspectos estavam mais relacionados ao

trabalho pedagógico do dia a dia do professor com o qual ele já apresenta alguma segurança.

Na caracterização como professor ingressante numa rede, num nível ou numa modalidade e não iniciante na docência, assume-se que o profissional carrega elementos de experiência e reelaboração da prática docente. O momento de instabilidade, pessoal e profissional, foi vivido anteriormente; e a fase nova significa adaptação à nova condição objetiva de trabalho. Também o segundo estágio, da primeira fase da carreira, caracteriza-se pelo entusiasmo e pela experimentação/exploração vivenciadas até então. Em tal contexto, o docente ingressante já se sente responsável pelo seu trabalho e agora, na nova rede, busca construir uma equipe.

Dito isso, na pesquisa sobre a carreira docente temos a convicção da necessidade de afirmar que existe diferença entre os professores iniciantes/principiantes e os professores ingressantes. De tal forma, poderemos compreender as singularidades da fase inicial do trabalho docente e identificaremos elementos essenciais para a construção de uma teorização sobre o desenvolvimento profissional docente que atenda às especificidades da carreira no Brasil.

Ao examinarmos as dificuldades e as descobertas percebemos uma contradição, visto que existem elementos de dificuldades os quais também são elementos de descoberta. As dificuldades e as descobertas compõem uma unidade dialética na inserção na carreira docente, no entanto, são sentidas de formas diferentes. Para alguns professores, a inserção da carreira pode gerar uma perspectiva de transformação e isso acaba fortalecendo seus ideais; para outros professores, essa fase é tão conturbada que se torna um período muito complicado. É importante destacar que não se trata de elementos pessoais subjetivos, mas das múltiplas determinações contribuintes com a questão do processo de identificação na carreira.

Os professores discorreram acerca do trabalho como realização a qual se vincula ao estado de se reconhecerem na objetivação do processo da ação pedagógica. Mas, ao mesmo, tempo falaram da dificuldade do não reconhecimento social, este

relacionado à possibilidade de garantir a reprodução particular por meio do salário. A realização profissional na atividade pedagógica está vinculada à relação com o aluno, no sentido de o docente conseguir ver se o seu trabalho teve resultado. Portanto, as expectativas trazem junto questões técnicas, pedagógicas, políticas e éticas na dialética entre desafio/realização. É possível constatar tais afirmativas no depoimento de uma das professoras: **“Sempre ouvi dizer que dar aulas era um desafio, mas que era prazeroso”**.

O trabalho docente se dá em contexto de contradições de várias ordens, sendo elas: econômica, política, cultura e social. Todavia, as contradições também são inerentes ao ato pedagógico. Estudos atuais no campo da formação de professores revelaram a emergência de problemas como o sofrimento e a intensificação das exigências sobre a figura do professor, provocando adoecimentos. E, com isso, como dissemos anteriormente, surge também uma desistência por “dentro” da profissão, porque existe a perda do sentido do trabalho na prática docente. Esses problemas podem ser levados em consideração, justamente, na dialética do par “dificuldade-descoberta” e na síntese do par “sofrer-realizar-se”.

Com a imposição de avaliações, parâmetros, normas e regras que buscam regular a construção e a definição do ato pedagógico e ao mesmo tempo o discurso de autonomia docente, no qual se anuncia um “compromisso”, ou melhor dizendo é um “autocompromisso”, com a qualificação docente com a finalidade de melhorar o desempenho dos alunos, este é o novo contexto vivido pelos professores que busca uma modulação da conduta docente. Nesse contexto do trabalho docente na escola de educação básica, e ainda permeado pelos processos de intensificação e desqualificação do trabalho docente, que se dá a inserção na carreira docente, estes são obrigados a enfrentar os desafios inerentes ao exercício da profissão docente, e ainda, são impelidos a atuarem a partir das regras das políticas educacionais atuais, ou seja uma política regulatória que culpabiliza os professores pelo fracasso da educação. Mas ainda, os professores no início da carreira, mostraram que possuem o desejo de se sentirem

realizados na oferta de serviço a qual preconiza o processo de objetivação no encontro com o outro.

No entanto, como os professores podem enfrentar essas dificuldades? Eles mesmos afirmaram, pelo instrumento da pesquisa, que buscam diferentes alternativas para enfrentar as dificuldades, mesmo que estas contribuam apenas para amenizar suas angústias e ansiedades. Dentre essas expectativas estão: retomar a formação inicial; investir em alguma possibilidade formativa no seu contexto de trabalho e procuram espaços formais e informais que possam auxiliar em seu trabalho profissional. Assim sendo, existe a necessidade de políticas públicas com táticas para o desenvolvimento profissional docente de caráter coletivo.

Podemos observar nos relatos a seguir, que existe uma relação de contrariedade entre teoria e prática, mas que os professores com o auxílio da experiência a superam. E é pela e na experiência que é tomada a formação cotidiana. Vejamos os relatos: **“A universidade te ensina a teoria, o contato com a prática é quando chegamos na instituição. Quando não tem experiência é difícil no início que vai sendo superada com o passar do tempo”**. **“Como já havia experiência de escola, sala de aula, coordenação pedagógica, não encontrou muitas dificuldades, pois na área da educação já sei que tudo não é fácil”**. **“Leitura das práticas docentes, iniciamos com bagagem teórica, mas com uma vaga experiência na prática”**. Percebemos que os professores utilizam a experiência como duas formas de justificativa: na primeira para justificar as dificuldades do trabalho docente, neste caso é a falta da experiência; na segunda, como forma de aprendizagem do trabalho docente.

A teoria não pode ser entendida como a explicação do real, mas sobretudo, como um movimento contrário, ou seja, de laboração mental e aplicação na realidade. Quando os professores fazem a apreensão da relação teoria e prática, ora como aplicabilidade e ora associação, eles se distanciam da formação inicial e continuada como uma possibilidade de elaboração e transformação da realidade. do real e compreendam a atuação

profissional como algo distinto da formação com isenção para as aplicabilidades metodológicas do fazer pedagógico.

Nesse antagonismo, que é pseudocrento os professores acabam buscando saídas para lidar com as circunstâncias que venham a se apresentar, saídas essas como o imediatismo do cotidiano e a concentração nas assimilações da cotidianidade. Nossas análises nos levaram há uma percepção: essa forma de perceber a relação teoria e prática é dissociativa e, portanto, distancia o sujeito da práxis. No conjunto de sua obra, Marx afirma que o trabalho humano é uma síntese da práxis e, esta é tida como sendo uma forma, especificamente humana, do ser do homem. Práxis, pois, enquanto atividade livre e criadora e auto-criadora.

A partir do momento em que o professor tiver a consciência da práxis, começará a ter a percepção que sua prática pedagógica é construída de forma contínua, tendo como base as interpretações das situações no ato pedagógico, na estrutura social da escola e dos resultados de suas decisões.

De acordo com Vázquez (1968) a práxis é uma ação humana transformadora, uma prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, é capaz de extrapolar os primeiros estágios do pensamento – que são constatação e compreensão – para compor um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar a realidade.

Advinda à natureza do trabalho docente que é imaterial, ou seja, oferta de serviço, os professores iniciantes e os ingressantes necessitam de subsídios e recintos que possibilitem a elaboração do real e do seu trabalho para construção do verdadeiro sentido da educação como práxis, ou seja, como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade que pode sobrepujar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa. Afirmamos isso, pautados nas contradições apontadas pelos professores sujeitados pela intensificação e proletarização do trabalho docente. Essas condições de precarização e empobrecimento das relações de trabalho potencializam as dificuldades e imobilizam os sujeitos; ou os mobilizam na própria

perda do sentido do seu fazer. Trata-se da prática imersa e subsumida no cotidiano.

Os professores em suas falas deixaram explícito que o trabalho docente possibilita satisfação/prazer, principalmente nas questões relativas ao ato pedagógico, ou seja, o trabalho realizado em sala de aula com os alunos. O que satisfaz é quase sempre o reconhecimento do resultado de seu trabalho alunos. Já as questões relativas ao reconhecimento social e às condições de trabalho se apresentaram como insatisfação/sofrimento.

Esse processo de troca possibilita a ressignificação do sofrimento, podendo, dessa forma, acontecer uma vivência do prazer de forma indireta. E nesse movimento contraditório o trabalho pode significar prazer e/ou sofrimento

A atividade de trabalho é um processo dialético: de um lado, o sujeito trabalhador que dá sentido ao que faz; e de outro, as situações de trabalho que impactam sobre as percepções desse trabalhador em relação a todo o contexto de trabalho. Diante dessa dialética, o trabalhador pode ter vivências de prazer e ou sofrimento (Freitas; Facas, 2013, p. 22).

O trabalho docente se constitui dialeticamente. Ele é interdependente de múltiplas ações e sujeitos. E é nessa relação dinâmica que vai se constituindo essa ambivalente tensão entre prazer e/ou sofrimento, pois, o trabalho “emancipa” e ele também “aliena”,

Essa dupla dimensão presente no processo de trabalho que, ao mesmo tempo cria e subordina, [...] humaniza e degrada, oferece autonomia, mas gera sujeição, libera e escraviza, impede que o estudo do trabalho humano seja unilateralizado ou mesmo tratado de modo binário ou mesmo dual (Antunes, 2008, p. 4).

Podemos concluir, concernente ao par dialético “satisfação/prazer-insatisfação/sofrimento”, que ele faz parte do trabalho docente e fica muito bem representado em nossa pesquisa nas falas tanto dos professores iniciantes quanto dos ingressantes.

Então, como nos define Pádua (cantor goiano) o que nos resta é “casar a dor e o riso, se viver é preciso [...]”

Os professores iniciantes e ingressantes se referem ao início da carreira como um momento difícil e assustador, sentimentos bem semelhantes ao que Veenman (1984, *apud* Nono, 2011, p. 21) afirma sobre a transição entre a formação inicial e o primeiro trabalho na escola (mudança de aluno para professor), que pode ser “dramático e traumático” pelo fato de haver um “choque com a realidade”, comprovando que a situação que muitos docentes encontram no início da carreira provoca um choque em suas vidas. Mas, a falta de apoio é uma séria deficiência no início da carreira e foi expressa com maior ou menor intensidade por 08 (oito) das professoras participantes.

Algo muito abordado pelos professores sujeitos desta pesquisa está relacionado a este par dialético “Apoio-Solidão” na relação que o nível de dificuldade e a possibilidade da superação desta está na relação de ter ou não apoio. **“Foi muito difícil, pois não contava com o apoio de ninguém, a não ser por parte de alguns professores que entraram junto comigo na escola”. “Sempre ouvi dizer que dar aulas era um desafio, mas que era prazeroso. No início, ou seja, eu ainda estou nesse processo de início, mas bem mais amparada, porém, eu senti falta do apoio do coordenador pedagógico”.**

Lima (2004, p. 12) também afirma que “As professoras iniciantes disseram aprender com seus pares, mas por iniciativa própria, já que, paralelamente a essa revelação, também denunciam a solidão que caracteriza a profissão”. Como podemos perceber, essa dialética entre apoio e solidão é evidenciada em várias pesquisas. Porém, ainda permanece a falta de acolhimento ou acompanhamento por parte as instâncias responsáveis pela inserção docente, e “[...] a escola enquanto unidade desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes” (Marcelo García, 1999, p. 113).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação não é algo abstrato, ela se faz na totalidade das relações dos seres sociais, na força da conjugação dos múltiplos movimentos dos sujeitos que nela se inter-relacionam e a transformam constantemente. A vida humana tem uma dimensão concreta: o desenvolvimento histórico das condições dos meios produtivos de vida das pessoas. O modo de vida dos sujeitos das sociedades é atravessado por diversos fatores concretos tanto quanto pelos fatores de ordem imaterial. A materialidade da vida social é vivida de forma a expressar uma organização dessa sociedade, na qual os sujeitos, em uma grande maioria, encontram-se em uma situação de não acesso aos bens necessários, primários e secundários. São várias as estatísticas que apontam os altos índices de miséria, de analfabetismo, de exclusão social, de corrupção, de descaso com as políticas públicas e com as questões social. De igual forma, é grande a riqueza que tem sido produzida no mundo nos últimos anos, a tecnologia se hiperdesenvolve desde a década de 1980; e a concentração de renda se torna cada vez mais intensa.

A partir do contexto histórico-social da Educação Brasileira, percebemos a necessidade de transformação de vários aspectos. Sendo que na Educação Básica, os aspectos mais evidenciados são as condições objetivas de trabalho oferecidas aos professores e ainda, a expectativa com relação a estes profissionais. A realização desta pesquisa é o início da possibilidade de mudanças, pois a partir desta, visualizamos a realidade da inserção na carreira dos professores em Goiânia.

A tese que defendemos pode ser sintetizada da seguinte forma: no trabalho docente existem marcas genéricas e singulares dos professores – neste caso, professores iniciantes ou ingressantes. Tais marcas se constituem por especificidades relacionadas ao gênero, à idade, à modalidade ou etapa de ensino e mesmo às próprias características da rede de educação em que trabalham. características como: a forma da recepção na rede e na instituição de ensino, as formas que realizam o apoio, ou não, e a perspectiva

de desenvolvimento profissional docente que é realizado na rede de ensino. Devido a esses elementos singulares do trabalho docente, inclusive com a inserção na carreira mesmo antes da formação, em uma IES, inicial, apresentasse diferenças entre o professor iniciante e o professor ingressante. Esse conjunto das marcas singulares do trabalho docente vão constituindo pares dialéticos, pedagógicas-relacionais; teoria-prática; trabalho-condição de trabalho; satisfação/prazer-insatisfação/sofrimento; apoio-solidão. Todos eles explicam as dificuldades e as descobertas do professor iniciante e do professor ingressante, assim como explicitam as possibilidades de superação na contradição do trabalho docente construindo o ser professor.

Ao tomarmos como base a experiência docente para diferenciar nossos sujeitos da pesquisa, definimos que a carreira no trabalho docente dos professores iniciantes sem experiência profissional) se diferencia dos professores ingressantes (com alguma experiência profissional). Especialmente na forma de lidar com as dificuldades e as descobertas no trabalho docente. Com essa definição, discordamos dos teóricos da área como Marcelo García (1992, 1998), pois, para estes autores não há diferença entre esses professores, para eles todos são iniciantes.

A análise das pesquisas aponta que a relação dialética entre dificuldades e descobertas estão sob a ótica do sentido e significado do trabalho docente, de forma que os professores que vivenciam a fase do início da carreira buscam integrar significado e sentido. Ou seja, buscam a compreensão do significado de seu trabalho tentando encontrar melhores condições objetivas ou lutando muito por elas. E, em alguns casos, contando com apoio institucional, concretizam um trabalho docente com sentido para o ato pedagógico e para o trabalho que realiza.

Ao concretizarem sentido no trabalho docente, reafirmam o sentimento de pertença, uma vez que este considera o movimento dialético entre individual e o coletivo, histórico e o social. Assim sendo, torna-se possível estabelecer o sentimento de coletividade

de grupo dos professores, pois é pelo trabalho que realizam que se tornam pertencentes àquela realidade, àquela escola.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho?** In: Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho, 2008, São Paulo. Anais eletrônicos. São Paulo, FUNDACENTRO, 2008, Mesa 1. Disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br/dominio/s/CTN/anexos/Mesa%201%20-%20Ricardo%20Antunes%20texto.pdf> Acesso em 21 jun. 2011.

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. de. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. **Ciência & Educação**. v. 9, n. 1, 2003.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1987.

FREITAS, L. G. de; FACAS, E. P. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 7-26, 2013.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1992. p.31-61.

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004 (mimeo).

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

MARCELO GARCÍA, C. A Formação de Professores: Novas Perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MARCELO GARCÍA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n.9, set.out.nov.dez., p.51-75, 1998.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

MARIANO, A. L. S. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPED. 2005. Trabalho apresentado na **28ª Reunião Nacional, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, MG, 2005.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

MARX, K. **Elementos fundamentais para la crítica de la economia política** (Grundrisse). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 2002.

NETTO, J. **Introdução ao método da teoria social**. Serviço Social: Direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

NONO, M. A. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

QUADROS, A. L. *et al.* Professor em início de carreira: relato de conflitos vivenciado. **Revista Varia Scientia**, v. 06, n. 12, p.69-84, 2006.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. *In*: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.

PROFESSORES/AS INICIANTEs: ESTRATÉGIAS PARA A SOBREVIVÊNCIA E A PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA

Silvia Zimmermann Pereira Guessser¹

Márcia de Souza Hobold²

1. INTRODUÇÃO

O tema aqui apresentado decorre de uma pesquisa-formação como estratégia de indução com professores/as em início de carreira em contexto interinstitucional, que abarcou três grupos de pesquisa sediados em diferentes estados do Brasil, a saber: o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Leped), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Núcleo UFRJ; o Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino (Foppe), vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina – Núcleo UFSC; e, o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas), associado à Universidade Estadual do Ceará – Núcleo UECE³.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE). Professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação e Cultura do Município de Antônio Carlos – SC - Brasil. E-mail: silviaguesser@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. E-mail: mhobold@gmail.com

³ A investigação encontra-se registrada na Plataforma Brasil e autorizada pelo Comitê de Ética da UFRJ (Parecer nº 3.315.899), instituição sede da coordenação geral da pesquisa.

Nesse contexto, as constatações apresentadas neste capítulo, se referem ao Núcleo de Santa Catarina, constituído por dois grupos de pesquisa-formação, um para professores/as das cidades de Florianópolis e Antônio Carlos (GF- Floripa/AC) e outro para professores/as da cidade de Gaspar (GF-Gaspar). Os dados analisados advêm do exame das narrativas orais de seis pesquisadoras/formadoras e dezessete professores/as em início de carreira, participantes da pesquisa-formação no ano de 2021.

Diante dos limites deste texto, apresentamos um recorte da pesquisa-formação com professores/as iniciantes via indução, elencando uma das categorias da pesquisa, *“As estratégias de superação: caminhos trilhados para a sobrevivência e a estabilidade na docência”*. Este eixo analítico se dedica a discutir e refletir acerca das estratégias adotadas pelo/as professor/as para o enfrentamento das dificuldades da profissão como um dos caminhos adotados pelo/as docentes para a sobrevivência e adaptação na carreira. Tendo em vista o exposto, a questão mobilizadora, pinçada dos dados, para a elaboração deste capítulo consiste em identificar *“Quais as estratégias de enfrentamento e de superação são utilizadas para o enfrentamento dos desafios encontrados no início de carreira?”*

Assim, a partir das narrativas construídas no decorrer dos encontros da pesquisa-formação via indução, foi possível depreender alguns condicionantes dos caminhos trilhados pelo/as professor/as iniciantes para se estabilizarem na docência. São estratégias utilizadas que lhes ajudam a sobreviver e, mais que isso, se afirmar como profissionais em meio aos desafios e tensões inerentes a esse ciclo da carreira. Nesse sentido, narrar e ouvir (narrar sua história para o outro; promover discussão sobre ‘como foi contar sua história para o outro’ e ‘como foi ouvir a história do outro’), são movimentos que Jossô (2006, p. 375) denomina de *“uma leitura de relatos com olhares cruzados”*, ou seja, um movimento de *“criação de ligações consigo mesmo e com os outros participantes”*.

Em vista disso, no campo teórico-metodológico, o estudo se orienta pela compreensão de pesquisa-formação com narrativa com base em Josso (2006) e de indução profissional defendida por

Cruz, Farias e Hobold (2020), na perspectiva em que todos os sujeitos participam do processo, pesquisam e se formam a partir de suas necessidades, em colaboração.

Assim, organizamos este capítulo, em uma breve contextualização acerca da pesquisa-formação via indução, que se segue a esta introdução. Depois, um segundo item é dedicado a situar o campo teórico-metodológico da pesquisa inscrita, e uma terceira seção explora as estratégias utilizadas pelo/as professor/as que lhes ajudam a sobreviver e, mais que isso, a se afirmar como profissionais em meio aos desafios e tensões inerentes a esse ciclo da carreira. Por fim, encaminhamos nossas considerações finais que fecham o capítulo e apresentamos a bibliografia utilizada para construí-lo.

2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA-FORMAÇÃO

A pesquisa inscrita, se desenvolveu teórico-metodológico no escopo da pesquisa narrativa, mais especificamente na perspectiva da narrativa enquanto atividade (auto)biográfica (Delory-Momberger, 2016), que se traduz em pesquisa-formação (Josso, 2006).

Desse modo, a pesquisa-formação com professores/as iniciantes via indução, se encontra na aposta da indução entre pares e, nessa direção, se propõe a favorecer o encontro de docentes em situação de inserção profissional para, no decorrer de suas narrativas, inscreverem a sua experiência nessa etapa e, assim, experienciar os benefícios das trocas no e com o grupo de colegas para o seu agir e reagir em relação às dificuldades que afetam a sua docência, conformando outra lógica de inserção, aquela que se dá com indução, acompanhamento e formação.

Tendo isso em vista, a indução profissional docente é entendida como a formação do/a professor/a durante a fase em que se insere na carreira, com o propósito de contribuir para que ele/a supere os desafios que são próprios desse início. Trata-se, pois, de uma compreensão de indução enquanto ação de acompanhar o/a

professor/a em sua inserção no trabalho, de modo que ele não se sintam só, frente aos desafios enfrentados (Cruz; Farias; Hobold, 2020).

Nesse contexto, considerando há necessidade premente de investimento em pesquisa e formação para os/as docentes em todos os níveis de atuação na educação, sobretudo para o/a professor/a iniciante. Considera-se que, ao ingressar na docência, o/a docente enfrenta desafios e demandas que reverberam em seu processo de constituição profissional, tal como revelam estudos de Marcelo García e Vaillant (2017) e de André (2018).

No contexto brasileiro, observa-se que não há políticas educacionais instituídas com a finalidade de ofertar programas de indução profissional que valorizem o coletivo docente (André, 2012; Marcelo García; Vaillant, 2017). Acerca disso, nossa aposta de pesquisa-formação se inscreve a favor de um movimento de articulação de professores/as em situação de inserção que, entre pares, possam vivenciar a oportunidade da reflexão e da partilha de questões que afetam a sua docência, ajudando-se mutuamente a enfrentar as dificuldades inerentes ao começo da profissão.

Assim, a pesquisa descrita se desenvolveu metodologicamente em três etapas, a saber: a primeira etapa denominada de **preparatória**, consistiam nos estudos de aprofundamento teórico e metodológico, preparação das equipes de pesquisadoras-formadoras, mapeamento e levantamento dos/as participantes da pesquisa; a segunda etapa da **pesquisa-formação como estratégia de indução**, foi organizado de maneira remota⁴. Nessa etapa as pesquisadoras/formadoras organizavam previamente os encontros formativos, para posterior encontro com o/as professor/as participantes, de maneira que os encontros foram estruturados a partir de três temáticas basilares para a pesquisa, *o acolhimento, os desafios, e, as estratégias utilizadas*, no início da

⁴ Inicialmente a pesquisa-formação com os grupos de professores/as iniciantes estava planejada para acontecer no segundo ano da pesquisa (2020), contudo, em face à crise sanitária do Covid-19, a pesquisa foi temporariamente suspensa, retornando de maneira remota em 2021.

carreira docente; por fim, a terceira etapa constituiu-se nas **análises das narrativas**, proporcionada pelos encontros de discussão-reflexiva, percorrendo o desenvolvimento da segunda fase e aprofundada após o término dos encontros.

Dessa maneira, para participar da pesquisa-formação era necessário que os/as interessados/as atendessem aos seguintes critérios: até cinco anos de experiência na docência, como professores/as efetivos ou contratos, na Educação Básica. Desse modo, conforme os contatos de interesse/aceite, tivemos o/as seguintes docentes participantes da pesquisa: i) grupo de Florianópolis e de Antônio Carlos: sete professoras, todas formadas em Pedagogia e ii) grupo de Gaspar: dez docentes, sendo oito professoras formadas em Pedagogia, uma em Ciências Biológicas e um professor formado em Letras/Inglês, totalizando 17 participantes. Alcançamos, nesse conjunto, a participação de professores/as da Educação Infantil e dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Os encontros com o/as professor/as iniciantes ocorreram de forma síncrona e assíncrona, mensalmente, entre os meses de fevereiro e junho de 2021, totalizando cinco encontros, com duração de uma hora e meia cada um, por meio da plataforma institucional utilizada pela UFSC, denominada *Google Meet*. Esses encontros ocorreram com autorização prévia do/as participantes, pois foram gravados para posterior transcrição, análise e publicação dos resultados. Nesse sentido, a fim de preservar o anonimato das seis formadoras e do/as 17 professor/as participantes, optamos por utilizar nomes fictícios.

Assim, a pesquisa-formação foi se constituindo como um movimento dinâmico de indução entre pares, contribuindo para o agir e o reagir de professores/as em relação a recordar o processo de inserção no ambiente de trabalho e a refletir sobre o ingresso na docência, a chegada nos Centros de Educação Infantil e/ou nas escolas, os desafios e as formas de superação/estratégias utilizadas em seus primeiros anos de exercício profissional.

3. ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO E PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA

O início da carreira docente é marcado por diversas dificuldades, sejam questões concernentes ao currículo escolar, à didática, à avaliação, à gestão da classe, ao relacionamento interpessoal com os/as educandos/as, ao tratamento de temas controversos na sala de aula, à relação com a comunidade escolar, entre outros que poderíamos listar. De fato, constata-se que, geralmente, os/as professores/as iniciantes são lançados à própria sorte nas instituições de ensino, sem a preocupação de um acompanhamento para o desenvolvimento profissional docente, como almejado pelas autoras: “um projeto colaborativo de assistência, apoio e mentoria, que se traduz em estar junto e fazer-se presença durante o caminho por meio da escuta, das trocas, das narrativas e suas análises” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 14).

Frente a isso, os/as professores/as iniciantes, mergulhados nas exigências de iniciar uma carreira e na necessidade de “dominar” o seu trabalho, vão descobrindo seus limites e potencialidades, se esforçando para construir seu próprio acervo de fazeres-saberes pedagógicos. Nesse sentido, os/as docentes são desafiados a mobilizarem conhecimentos construídos ao longo do seu processo formativo, em busca de se afirmarem na profissão docente, processo este, bastante exigente e complexo, para o/a professor/a iniciante.

Compreendemos que as estratégias ou razões utilizadas pelos/as professores/as em início de carreira para permanecerem na profissão podem ocorrer em momentos de tensão, perseguição, isolamento e/ou de facilidade de acolhimento e receptividade. E, importa destacar, que a depender do contexto em que se insere esse/a professor/a iniciante a ausência de “um construto que reconhece e defende a necessidade de que eles tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional” pode ser um fator de risco à desprofissionalização ou até mesmo à desistência da profissão docente (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 6-7). Acerca disso, continuam as autoras:

É sob essa ótica que advogamos que esta é uma reflexão ‘casada’, que precisa partir dos elementos que inibem e dificultam a inserção profissional dos professores iniciantes para, assim, gerar possibilidades de fortalecimento das qualidades potenciais desses profissionais nos primeiros anos de exercício na docência. Um autêntico par dialético (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 7).

Nessa perspectiva, buscamos por meio do quarto e quinto encontros, discutir as estratégias utilizadas para a permanência na docência por meio das análises dos relatos manifestados pelo/as 17 professor/as participantes da pesquisa-formação via indução. Emergiram inúmeras estratégias, das quais categorizamos quatro, sendo cada uma ligada a uma perspectiva teórico-prática importante para o desenvolvimento profissional docente. São elas: a) questões didáticas, b) partilha com os pares, c) formação permanente e, d) busca por outro profissional externo a instituição. Questões essas que se apresentam na discussão a seguir.

4. DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DOCENTE

Os caminhos trilhados pelos/as professores/as iniciantes no processo de criação de estratégias para o enfrentamento das questões desafiadoras no início da carreira, exige desses/as profissionais mobilizar os saberes profissionais adquiridos ao longo de sua formação e, por meio deles, classificar seus problemas, raciocinar, analisar e tomar decisões com vistas ao seu enfrentamento e superação. Nesse sentido, consideramos que as estratégias são movimentos de reflexão e ação, o agir e reagir dos/as professores/as em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício, a fim de sobreviverem ao desafio de permanecerem na profissão, conforme abordaremos mais detalhadamente na sequência.

4.1 Estratégias acerca das questões didáticas

Partimos do entendimento que a Didática é a ciência profissional dos/as professores/as e como tal estabelece conexões entre ensino e aprendizagem que vise o desenvolvimento físico e intelectual dos alunos, com vistas à sua preparação para a vida social (Libâneo, 1994; 2024). Como assevera Farias et al., (2009, p. 21-22): “a Didática é teoria e prática do ensino, conjugando fins e meios; propósitos e ações; objetivos, conteúdo e forma”. Nesta direção, em relação ao conceito da Didática, Libâneo (2010, p. 46) esclarece:

[...] sustenta-se como foco da Didática o estudo científico dos elementos constitutivos e das condições do ato de ensinar em suas relações com o ato de aprender e, como seu conteúdo, as relações entre ensino e aprendizagem, as peculiaridades das disciplinas escolares, as condições de apropriação de saberes; a intervenção docente do professor por métodos e procedimentos adequados a cada matéria, as formas de organização do ensino.

Como se vê, a partir da reflexão sobre a Didática identificamos nos relatos do/as professor/as situações estratégicas para a superação dos desafios do dia a dia docente que classificamos como questões didáticas, temáticas que se relacionam com o ensino, como: o planejamento, a metodologia de/para o ensino, avaliação, organização da sala e materiais, a disciplina na classe/turma, entre outros. Para ilustrar essa explanação, indicamos alguns excertos em que os termos referenciados foram utilizados de maneira explícita e/ou implícita, pelo/as professor/as:

Quando eu não consigo fazer? Não tem problema, replaneja. [...] Para tudo. Não deu de fazer, não deu. Para, senta, canta uma música, conversa. Mostra alguma coisa, interage, acalma aquele que está chorando, acalenta aquele outro e assim vai (Cibebe, GF-Gaspar, Encontro 4, 2021).

[...] eu fui buscar novas metodologias (Graziela, GF-Floripa/AC, Encontro 4, 2021).

[...] comecei a fazer um tipo de avaliação diferente. Porque, normalmente, eu cheguei à conclusão de que quem sabe eu esteja cobrando nas minhas avaliações aquilo que o aluno não sabe (Thiago, GF-Gaspar, Encontro 4, 2021).

[...] deixo disponível para eles jogos, livros, tudo que for para acrescentar para eles. E quando eles terminam a atividade eles podem ir no cantinho da leitura, claro que agora com a pandemia a gente não faz mais isso. Mas, eles iam lá. Então esse momento era deles. E eu vejo assim como as crianças aprendem muito mais interagindo uns com os outros. Porque, daí, o coleguinha terminou vai lá e começa a jogar o xadrez. O outro não quer jogar, vai ler um livro, sabe (Rosemere, GF-Floripa/AC, Encontro 5, 2021).

[...] naquele ano tinha uma turma que ninguém queria e eu fui substituir uma professora. Ninguém gostava daquela turma, era a pior turma do quarto ano. Então, quando eu fui para lá, algumas situações já eram recorrentes, a diretora me alertou: se voltar a acontecer isso tu me chamas. E, às vezes, acontecia. Tinham determinadas coisas que aconteceram que eu contornava. Eu conversava com a turma e conseguíamos dar continuidade a aula. Em outras situações eu precisava solicitar que já eram situações que estavam recorrentes, que estava passando dos limites. E outra nós mandávamos recado na agenda. [...] eu falava para eles que eu me importava com eles, gostava de ir para turma deles. Na verdade, eu gostava mesmo, tinha essas situações, mas nós conversávamos e conseguíamos manter uma certa tranquilidade na turma (Daiane, GF-Floripa/AC, Encontro 4, 2021).

Como se pode notar, são inúmeras as estratégias adotadas pelo/as professor/as acerca das questões didáticas, nesse sentido podemos aferir que as manifestações, acima mencionadas, são classificadas pelo/as docentes como exitosas, ou seja, aquelas que deram certo para aquela determinada situação. Contudo, de acordo com Farias et al., (2009) e Libâneo (1994) o ato de ensinar não deve acontecer no imprevisto, mas sim, exige do/a professor/a uma organização do seu trabalho, uma ação reflexiva e intencional.

Nesse sentido é importante o/a professor/a considerar e priorizar os elementos basilares para as situações de ensino que consiste nos objetivos, nos conteúdos, na metodologia e os procedimentos para a condução da aula, os recursos didáticos, “a estimulação para a aprendizagem que suscite a motivação dos alunos” (Libâneo, 1994, p. 253). Também é necessário levar em conta os procedimentos para a avaliação dos/as educandos e autoavaliação do/a professor/a, bem como “o conjunto de normas e exigências que, vão assegurar o ambiente de trabalho escolar favorável ao ensino e controlar as ações e o comportamento dos alunos” (Libâneo, 1994, p. 253).

4.2 Estratégias de partilha com os pares

Por meio dos relatos do/as professor/as iniciantes participantes da pesquisa-formação via indução foi possível constatar que a busca pelos pares acontece mediante às questões desafiadoras. Para as autoras Alarcão e Roldão (2014, p. 111) é “habitual falar-se em resolução das dificuldades por tentativa e erro neste período em que aos saberes aprendidos na formação inicial é preciso dar uma orientação prática e contextualizada”.

Nesse sentido, buscar o outro, seja por afinidade, ou por possuir mais experiência na profissão, ou por maior tempo de serviço na instituição, é uma das estratégias para superar as dificuldades, por via de um processo de socialização, “que se consubstancia através de conversas, sugestões, confronto de estratégias, partilha de dificuldades e soluções” (Alarcão e Roldão, 2014, p. 112). Nessa perspectiva, o conjunto de falas transcritas a seguir oferece uma visão bastante clara dessa constatação:

Eu recorro sempre para quem já tem experiência, peço bastante ajuda, eu acho que isso é fundamental para que a gente possa melhorar nossa prática principalmente (Jenifer, GF-Gaspar, Encontro 4, 2021).

[...] eu estava disposta a ajudar ela no que fosse preciso. Quando eu a encontrei pessoalmente, a gente não resistiu, lá no CDI, a gente deu um abraço, se abraçou. Ai eu só segurei na mão dela e disse: eu estou aqui, qualquer coisa que precisar, pode me chamar (Cibele, Encontro 5, 2021).

É possível observar nos relatos, a importância da partilha entre pares que se traduz, sobretudo, em forma de rede de apoio criada pelo/as professor/as iniciantes. Contudo, também há relatos de estratégias consideradas pelo/as professor/as como não exitosas, ou seja, a procura pelo outro não contribuiu para a resolução da situação problema e pelo contrário ensejou uma situação de abandono. Na fala da professora, pode-se conferir que:

Nós aqui não temos coordenadora. Mas, é uma técnica em educação, assim é uma coordenadora. Então ela vinha de vez em quando, dava algumas orientações, mas a gente que ia buscar mesmo. A gente não tinha muito, era nosso professor mesmo, quem ia atrás, ia atrás, para quem não vai, infelizmente, fica assim mesmo (Graziela, GF-Floripa/AC, Encontro 4, 2021).

Como se pode notar, a docência é marcada pelo isolamento, em que o professor/a trabalha com seus educandos acertando, errando e reconstruindo saberes da profissão ao seu modo de pensar e agir. Esse comportamento indica a importância da existência de grupos colaborativos de professores/as com o propósito de trabalho em parceria, de estímulo à prática reflexiva e à postura investigativa.

4.3 Estratégias de formação permanente

A formação permanente defendida nesse escrito parte da “reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2021, p. 38), ou seja, é “a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento”, de fato é algo que não se esgota, mas sim, que se prolonga por toda a vida (Freire, 2021, p. 48). Em vista

disso, o aprender a ensinar não se encerra na formação inicial, nas formações de curta duração ou nas formações continuadas, mas sim, acontece com o tempo, mediante a uma necessidade pessoal/coletiva.

Nos dois grupos de pesquisa-formação via indução, a análise dos relatos permitiu identificar caminhos adotados pelo/as professor/as na tentativa de buscar a formação permanente.

[...] eu fui buscar leituras. Eu fui estudar e investigar. [...] Hoje em dia, assim, qualquer mídia social que tu entras, tu já estás vendo um curso aqui, um curso ali. E a gente vai, vai indo, tanto é que cheguei aqui fazendo. E essas formações elas contribuem muito para o crescimento da gente, e é pena que alguns professores não têm essa visão. E como a gente vai refletindo sobre a nossa docência, tudo que o que a gente passa (Graziela, GF-Floripa/AC, Encontro 4, 2021)

Verifica-se, assim, que a busca pela formação permanente geralmente acontece mediante um desafio a ser superado em sala de aula e, nesse sentido, observa-se na atualidade o quanto estão se propagando a oferta de cursos de especialização para atender aos desafios da profissão. É certo afirmar que as redes sociais são utilizadas todos os dias por muitas pessoas ao redor do mundo. Dada a crescente popularidade destas plataformas *online*, não é surpresa que também tenham impacto na formação inicial e permanente de professores/as. Nessa perspectiva, nos preocupa saber: Como ocorre essa formação? Quem oferta essas formações? Qual a perspectiva teórica, metodológica, política e social, estão formando os/as professores/as? Nossa crítica não se refere às tecnologias, tanto que a pesquisa-formação via indução aqui descrita se utilizou desse recurso por conta da situação pandêmica do Covid-19.

4.4 A busca por outro profissional externo a instituição

As narrativas do/as professores/as iniciantes participantes da pesquisa-formação via indução demonstram que muitas vezes há necessidade de buscar auxílio em outros profissionais externos a instituição para gerir o ensino da sala de aula ou até mesmo para auxiliar em suas causas pessoais e emocionais, conforme ilustram as narrativas:

Eu tive ajuda da psicóloga do município que começou a fazer algumas intervenções e conversar com eles e tal (Lidia, GF-Floripa/AC, Encontro 4).

[...] o que mais nos apoia, para mim, foi a fonoaudióloga aqui do município (Graziela, GF-Floripa/AC, Encontro 4).

Eu até entrei no projeto. Olha eu fico pensando, gente 2021, aonde que eu fui. Um projeto de apoio emocional, uma colega da escola com a psicóloga lá, terapeuta, na verdade, lá da Bahia. Olha só! E aí eu fiz um encontro e eu achei que foi muito positivo para mim, sabe, para mim, para pessoal, minha parte pessoal, profissional. Foi show, estou me reinventando (Rosemere, GF-Floripa/AC, Encontro 5).

Nesse contexto, é possível depreender que a busca por outros profissionais que não estejam diretamente ligados à instituição em que o/as professor/as exercem o ofício tem se tornado constante para o enfrentamento dos desafios didáticos, assim como para cuidarem da saúde. Como pode ser observado, não localizamos nos relatos do/as professor/as menções sobre programas de prevenção ou assistência à saúde dos/as professores/as, ou mesmo parcerias com outras secretarias do setor público ou mesmo do setor privado para cuidados com a saúde dos/as docentes.

Acerca disso, observamos que, mesmo diante de situações desafiadoras, o/as professor/as buscam diferentes estratégias para exercer a docência, desenvolver o ensino e, assim, permanecem na profissão, mesmo que possam afetar a saúde.

Cabe ressaltar, que o/as professor/as sinalizaram a importância dos profissionais da área da fonoaudiologia e psicologia para o desenvolvimento do ensino, principalmente com os/as educandos/as com dificuldades de aprendizagem e/ou deficientes. Contudo, é importante questionar: a quem estamos atribuindo a responsabilidade do “não aprender”? Conforme Silva, Molero e Roman (2016, p. 112) geralmente,

[...] atribuem a responsabilidade às crianças que “não aprendem, são desobedientes, possuem algum déficit”, ficando ausentes da discussão os processos de escolarização, [...] à espera de que os psicólogos ou médicos neurologistas, psiquiatras e afins, resolvessem a situação assepticamente.

Nesse sentido, é importante considerar que apesar dos avanços nos processos de educação, as práticas dos profissionais da saúde na educação são fragmentadas, ou seja, os esforços estão centrados no/a educando/a com dificuldades e/ou deficientes. Observa-se que há pouca ou nenhuma discussão entre os profissionais da saúde e professor/a, a fim de elaborarem e atuarem em conjunto para o desenvolvimento do/a educando/a e demais sujeitos inseridos na instituição escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa produção apresentamos algumas estratégias ou razões utilizadas pelo/as professor/as em início de carreira para permanecerem na profissão. Por meio da pesquisa formação, foi possível observar que as estratégias utilizadas pelo/as professor/as iniciantes podem ocorrer em momentos de tensão, perseguição, isolamento e/ou de facilidade, de acolhimento e receptividade. Essas estratégias são elaboradas mediante algum desafio de sala de aula e, para resolver, o/as professor/as iniciantes buscam orientação com seus pares, com profissionais externos a instituição, ou pela formação permanente, com o desejo de melhorar suas práticas

didáticas e assim promover o processo de ensino e aprendizagem do/a educando.

Nesse sentido, a busca pela formação permanente, conforme relatado pelo/as professor/as iniciantes ocorre por meio da necessidade em buscar uma possível solução para as situações desafiadoras de ordem ensino/aprendizagem do/a educando/a, como também pessoal. Essa busca solitária de formação pode levar o/a professor/a a uma formação pragmática e não como propõem Freire (2021, p. 38) o de refletir criticamente sobre a prática, ou seja, que contribua para o/a professor/a reagir criticamente aos modelos lucrativos e dominantes de formação.

Dessa forma, constatamos que o processo de indução profissional de docentes em início de carreira, quando planejado, dialogado, sensibilizado, criativo e, principalmente, harmonizado pela afetividade e pelo acolhimento, pode proporcionar o desenvolvimento da práxis da prática pedagógica, ancorada pela autonomia e forjando o desenvolvimento profissional dos que atuam nas salas de aula.

Em vista disso, defendemos que a práxis da prática pedagógica aspira da indissociabilidade entre teoria e a prática, sem deixar de considerar as experiências da prática vivenciadas no dia a dia dos/as professores/as, de modo a construir coletivamente uma atitude epistemológica, amparada na preocupação de “construir o sentido da práxis como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, que fortalece o sentido histórico da ação educativa a favor da emancipação” (Curado Silva, 2018, p. 330).

Por fim, sinalizamos a importância da elaboração de políticas e programas de formação permanente via indução dos/as professores/as iniciantes para o desenvolvimento profissional e permanência desses/as profissionais, orientados por pesquisas científicas da área que estejam comprometidas com uma educação libertadora. Desse modo, a indução que defendemos se associa a uma abordagem contínua de formação, vinculada a outros estágios da carreira e, sobretudo, comprometida com a autonomia

profissional, por meio de ações que estimulem a prática reflexiva, investigativa e entre pares.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago/dez, 2014.

ANDRÉ, Marli. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo [SP], n. 23, p. 1-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, n. 1-15, p. e4149114, 2020. (Dossiê - Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas). DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994149>.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, 11, 2016. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147>

LIBÂNEO, J. C. Episódio 3: O papel da didática na formação do educador, com José Carlos Libâneo. Disponível em: Episódio 3: O papel da didática na formação do educador, com José Carlos Libâneo (youtube.com). Acesso em: 18 abr. 2024.

FARIAS, I. M. S. *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília, Liber Livro, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. *In*: FRANCO, M. A.; PIMENTA, S. G. (orgs). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Campinas: Cortez, 1994.

MARCELO GARCÍA, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción em la docencia em Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo [SP], v. 47, n. 166, p. 1224-1249, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144322>.

SILVA, C. C. B. da; MOLERO, E. S. da S.; ROMAN, M. D. A interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 109–115, jan. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201934>.

SILVA, K. A. P. C. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 330–350, 2018. DOI: 10.5007/2175-795X.2018v36n1p330. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 10 maio. 2024.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR



ANDRESSA FLORCENA

Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus Três Lagoas* (UFMS/CPTL). Áreas de pesquisa: Educação/Educação Matemática, Formação de Professores, Início da Docência, Desenvolvimento Profissional, Aprendizagem de Conceitos. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem como Objeto da Formação de Professores (GPEA) – UNESP, Presidente Prudente - SP.



KLINGER TEODORO CIRÍACO

Professor Adjunto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Mestrado Profissional em Educação (PPGPE). Áreas de pesquisa: Educação Matemática, Formação de Professores e Início da Docência. Líder do "MANCALA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente".



NATIELE SILVA LAMERA

Professora EBTT/Instituto Federal do Paraná (IFPR), *Campus Pitanga*. Áreas de pesquisa: Educação Matemática, *Lesson Study* e Formação de Professores. Pesquisadora do "MANCALA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente" (UFSCar); Integrante do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem como Objeto da Formação de Professores (GPEA/UNESP).

Os trabalhos desenvolvidos e sistematizados em "Pesquisas com Professores Iniciantes no Brasil: Diálogos em Diferentes Contextos" reúnem pesquisadoras/es que são referência no assunto, as/os quais estão a frente de projetos de formação em seus grupos de estudos com o objetivo de avançar no debate de forma criativa, crítica, reflexiva e autônoma.

Boa leitura!



As organizadoras e o organizador.



Pedro & João Editores



pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-1485-6



9 786526 514856 >